



Universidade de Brasília  
Programa de Pós-Graduação em História

**O CINEMA NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL.**

Brasília, julho de 2016.

DANIELA MILLER DE ARAÚJO LOPES

**O CINEMA NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL.**

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Edlene Oliveira Silva

Brasília, julho de 2016.

Daniela Miller de Araújo Lopes

O cinema nos discursos e nas práticas pedagógicas de professores de História do ensino médio no Distrito Federal: entre o ideal e o possível.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em História.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edlene Oliveira Silva – PPGHIS-UnB

---

(Presidente)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iracilda Pimentel Carvalho – FE-UnB

---

Prof. Dr. Itamar Freitas – PPGHIS-UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Susane Oliveira – PPGHIS-UnB

(Suplente)

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser meu refúgio e fortaleza na certeza dessa conquista;

Aos meus pais, Lucia e Hamilton, por seu incomparável amor e suporte em todas as etapas de minha vida;

Aos meus filhos amados João Pedro, Catharina e Daniel, pela compreensão nos momentos em que me ausentei para dedicar-me aos estudos e a essa pesquisa;

À minha avó Maria, que plantou no meu coração, ainda na infância, o interesse pelas narrativas históricas;

Ao meu esposo Ênio, por compartilhar tantas afinidades, lutas e conquistas e fazer dessa caminhada um eterno passeio;

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Edlene Silva, cuja generosidade e incentivo me trouxeram a esse dia de imensa alegria;

Aos membros da banca, Professora Dr<sup>a</sup>. Iracilda Carvalho e Professor Dr. Itamar Freitas, pelas valiosas contribuições a esse trabalho;

Aos professores entrevistados, sem os quais, esse estudo não poderia se concretizar;

A todos os intelectuais que, com suas obras, reavivaram minha paixão pelo Ensino de História e pelo Cinema;

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília;

Aos amigos mestrandos e doutorandos pela solidariedade e incontáveis discussões.

Gratidão que não cabe no peito.

## RESUMO

Esta dissertação analisa os discursos e práticas pedagógicas de quatro professores de história do ensino médio que lecionam em escolas públicas e privadas do Distrito Federal sobre a utilização de filmes no Ensino de História. O objetivo foi investigar as representações dos docentes sobre história, cinema e quais saberes são mobilizados nas atividades com narrativas fílmicas. Ainda, como esses educadores planejam suas aulas, isto é, a organização das atividades com os filmes para suas turmas, suas articulações com os conteúdos/conceitos históricos discutidos e com as competências/habilidades desejadas na relação ensino-aprendizagem. Também, buscou-se compreender como os professores usam e articulam a sua prática docente cotidiana com sua formação inicial/continuada e quais contribuições os estudos sobre as representações e saberes docentes podem oferecer para problematizar e contribuir na formação de um ensino/aprendizagem críticos da disciplina História e de uma educação para a cidadania? Os discursos dos docentes, nessa pesquisa, foram interpretados em diálogo com os estudos de Cinema e História, Teoria da História, Teoria das Representações Sociais e com os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as matrizes de avaliação para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros.

Palavras-chave: Cinema. História. Ensino de História. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the discourse and the pedagogical practice of four high school teachers who use films for teaching History. They teach in private and public schools in the *Distrito Federal* (Brazil). The objective of this paper was to investigate the actions of the teachers about history, cinema and the type of knowledge used in film activities. The planning of these classes, that is, the organization of activities for the class, how they organized historical content/concepts discussed, and the competences and abilities practiced in class were also within the scope of this paper. This paper also aimed at understanding how teachers cope with their daily practices using their initial training and their ongoing development, and what is the contribution of their studies and their teacher development to the betterment of their teaching practice and to enable the teaching / learning of History through critical thinking and the developing of citizenship. In this research, the discourse of the teachers were analyzed having in mind Cinema and History studies, History theory, and Social Representation theory. Documents from the Brazilian Ministry of Education and Culture (MEC), the *Lei de Diretrizes e Base* (the law that regulates education in Brazil, LDB), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (National Curricula Parameters, PCNs), The reference matrix for *Programa de Avaliação Seriada* (Serial Evaluation Programme, the selection process used by the University of Brasilia), the *Exame Nacional do Ensino Médio* (National High School Exam, ENEM), among others.

Key-words: Cinema. History. Teaching of History. High School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 – FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA NA VOZ DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PARTICULARES</b> .....	22
1.1 Formação inicial e continuada.....	22
1.2 O trabalho com filmes: frequência e justificativa.....	26
1.3 O planejamento da aula fílmica.....	32
1.4 Atividades decorrentes das aulas fílmicas e imaginário escolar sobre o uso de filmes na escola.....	38
1.5 A motivação para o uso dos filmes.....	44
1.6 O trabalho dos professores com os filmes “Amistad” e “1492: a conquista do paraíso”.....	47
1.6.1 Flávio e o filme “Amistad”.....	48
1.6.2 Ricardo e o filme “1492: A conquista do paraíso”.....	58
<b>CAPÍTULO 2 – FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA NA VOZ DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS</b> .....	64
2.1 Formação inicial e continuada.....	64
2.2 O trabalho com filmes: frequência e justificativa.....	69
2.3 O planejamento da aula fílmica.....	72

2.4 Atividades decorrentes das aulas fílmicas e imaginário escolar sobre o uso de filmes na escola.....	74
2.5 A motivação para o uso dos filmes.....	82
2.6 O trabalho das professoras com os filmes “O Pianista” e “A Lista de Schindler”.....	89
2.6.1 Helena e o filme “O Pianista”.....	89
2.6.2 Alice e “A Lista de Schindler”.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>104</b>



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar o uso dos filmes<sup>1</sup> nos discursos e nas práticas pedagógicas de professores de História do ensino médio de escolas públicas e particulares do Distrito Federal. O objetivo foi investigar as representações dos docentes sobre história, cinema e quais saberes são mobilizados nas atividades com narrativas fílmicas. Ainda, como os educadores planejam suas aulas, isto é, a organização das atividades com os filmes para suas turmas, suas articulações com os conteúdos/conceitos históricos discutidos e com as competências/habilidades desejadas na relação ensino-aprendizagem. Também, compreender como os professores usam e articulam prática cotidiana e formação inicial/continuada. Quais são essas representações? Há relações entre as representações e práticas desses professores com as representações e práticas sobre o papel do professor e o ensino de história construídos socialmente? Quais contribuições os estudos sobre as representações e saberes docentes podem oferecer para problematizar e contribuir na formação de um ensino/aprendizagem críticos<sup>2</sup> da disciplina História e de uma educação para a cidadania?

Os discursos dos docentes foram interpretados em diálogo com os estudos de Cinema e História, da Teoria da História, da Teoria das Representações Sociais, com os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a Lei de Diretrizes e

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto desta pesquisa, a utilização dos termos cinema, filme e película são entendidos como sinônimos. De acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra película pode ser definida como filme de cinema (2008, p. 568).

<sup>2</sup> Pensamento crítico é entendido aqui nessa pesquisa como o reconhecimento dos alunos como agentes históricos, cidadãos atuantes que podem contribuir para a compreensão e transformação da sociedade. Circe Bittencourt esclarece que tais metas, a “formação do pensamento crítico”, a formação de posturas críticas dos alunos ou ainda estudar o passado para compreender e transformar o presente não são objetos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e esta necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir da dos anos 50 (BITTENCOURT, 1997, p. 19). Portanto, espera-se da disciplina história que ela auxilie efetivamente para a vida prática do estudante, “para que se possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes em suas diversas dimensões” (BITTENCOURT, 1997, p.19).

Base (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as matrizes de avaliação para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros.

O interesse pelo objeto desta pesquisa foi despertado a partir de minha dedicação à prática docente por 18 anos e à coordenação pedagógica de Ciências Humanas<sup>3</sup> em uma escola particular de Brasília por três anos. Relaciona-se, ainda, aos desafios colocados na minha vivência educacional, pautada não somente pelas constantes e crescentes exigências do mercado de trabalho e processos seletivos como vestibulares, PAS e ENEM, mas, especialmente, na busca de novas abordagens/linguagens que contribuíssem para a construção do conhecimento histórico, por parte dos docentes e discentes. E que pudesse, simultaneamente, capacitar-me para um melhor desempenho profissional, permitindo-me praticar o ofício do historiador em sala de aula, ao utilizar os filmes como fonte histórica. A escolha do cinema deveu-se, ainda, para pensar alternativas que descentralizassem o uso hegemônico do livro didático na escola, considerado como “principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p.49). De acordo com Circe Bittencourt, os livros didáticos são os “instrumentos de trabalho mais usados pertencentes a “tradição escolar” de professores e alunos e fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (2011, p. 299).

É importante sublinhar que não considero o livro didático como “vilão” do ensino de História e não proponho substituí-lo por filmes, mas que defendo o uso de diversas linguagens na escola, a elaboração de livros didáticos de qualidade e acredito serem necessários estudos que se ocupam em investigar e melhorar os livros didáticos para o ensino de história, na educação básica. Itamar Freitas (2014) em suas pesquisas<sup>4</sup> mostrou a importância do livro didático na cultura escolar e sublinhou que as críticas ao livro didático e análises que visam melhorar esse material ocorrem em diversos países como a Inglaterra, a França, e a Espanha e, em menor escala, a Argentina, Canadá, Alemanha e os Estados Unidos. Portanto, esse historiador evidencia, por meio da

---

<sup>3</sup>A cadeira abrange os seguintes componentes: Filosofia, Geografia, História e Sociologia, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Área de Ciências Humanas, Parecer nº 15 da Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parte IV, p. 4.

<sup>4</sup>FREITAS, Itamar. Critérios de qualidade para o livro didático de história nos Estados Unidos (1984-2014). história, histórias . Brasília, vol. 2, n. 3, 2014. ISSN 2318-1729. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10962>. Acesso em: 01/11/15.

comparação com outros países, que o livro didático deve ser objeto de crítica, mas não desconsiderado como possibilidade de ensino aprendizagem. De acordo com Bittencourt,

os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como um recurso exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos (2011, p.319).

Segundo os PCN's, em última instância, os professores têm autonomia para usar ou não o livro didático na sua prática escolar. No entanto, devem atentar que,

o trabalho docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos. As vivências escolares são cheias de momentos imprevisíveis, que precisam ser reconhecidos como particulares e não como rotinas padronizadas em modelos. Os materiais, os recursos e os métodos didáticos podem e devem ser múltiplos e diversificados (1997/1998, p.80).

A utilização didática de filmes no ensino de História brasileiro não é uma novidade recente. Bittencourt assevera que já em 1912, o Professor Jonathas Serrano, docente e autor de livros didáticos do Colégio Pedro II, incentivava seus pares a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar a aprendizagem da disciplina. Segundo esse educador,

os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável sequência de eventos. (...) por intermédio desse recurso visual os alunos poderiam aprender “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (2011, p.371-72).

Durante a presidência de Getúlio Vargas foi criado, em 1937, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). De acordo com a Lei,

n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Capítulo III. Seção III: Dos serviços relativos à educação. Art. 40. “Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar de ensino, e ainda como meio de educação popular em geral.” (Livro Actos do Poder Legislativo. Rio de Janeiro, 1937, p. 18. Arquivo da Biblioteca da Presidência da República. Palácio do Planalto, anexo I, sala 243, Brasília, DF).

Marcos Aurélio Felipe (2006) nos informa que gradativamente, a política do cinema educativo foi se expandindo e durante o governo varguista, o educador Fernando de Azevedo<sup>5</sup> se encarregou de projetos cinematográficos em todas as escolas primárias do Brasil. De acordo com Cristiane Nova, o decreto 2940 determinava:

- as escolas de ensino primário, normal, doméstico profissional, quando funcionarem em edifício próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projecção fixa e animada para fins meramente educativos.
- o cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar de ensino que facilite a acção sem substituí-lo.
- o cinema será utilizado sobretudo para o ensino científico, geographico, histórico e artístico<sup>6</sup>.

No entanto, estudos acadêmicos sobre o cinema na escola, ainda são recentes e o cinema só passou a ser objeto da história, especialmente, a partir da década de 1960, com as inovações teórico-metodológicas propostas pela *Escola dos Annales*. Marc Ferro foi um dos pioneiros ao conceber o filme como um documento para a investigação histórica, considerando-o enquanto testemunho da sociedade que o produziu, como produto e/ou reflexo das ideologias, dos costumes e do imaginário social. Para esse autor, “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História” (1975, p. 204).

No Brasil, no final da década de 60, surgiram dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o cinema na educação, como por exemplo, as de Irene Tavares de Sá, autora de *Cinema e Educação* (1967) e *Cinema, presença na educação* (1976). Porém, foi sobretudo, a partir da década de 90, que houve a publicação de livros importantes na área de metodologia que serviram como orientação didática para os docentes utilizarem

---

<sup>5</sup> Professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo responsável pelas primeiras reformas da educação brasileira, além de redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/educadores-fernando-de-azevedo>. Acesso em: 17/11/2015.

<sup>6</sup> NOVA, Cristiane Carvalho da. *Novas lentes para a história: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos auto-imagéticos*. Salvador/Bahia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_05\\_%20ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Jairo\\_Carvalho\\_do\\_Nascimento.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_05_%20ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Jairo_Carvalho_do_Nascimento.pdf) Acesso em: 17/11/15.

os filmes em sua prática escolar, como “*Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos*”<sup>7</sup>, “*Cinema e educação*”<sup>8</sup> e “*Como usar o cinema na sala de aula*”<sup>9</sup>.

Essas produções são, nos últimos anos, fruto das discussões acadêmicas e educacionais sobre o uso de novas fontes e linguagens nas aulas de História como forma de tornar a aprendizagem na disciplina mais dinâmica, flexível, criativa e interdisciplinar, e como já dito, tem ligação com as críticas sobre a centralidade do livro didático nas escolas brasileiras. Alcides Ramos e Rosângela Patriota alertam que mesmo após os debates sobre as novas tecnologias no Ensino de História, o livro didático ainda é objeto privilegiado, uma “preocupação rotineira dos historiadores” e cujas discussões “são ainda necessárias, mas, por outro lado, não são mais suficientes”, (2007, p. 4), já que, com a presença de novas tecnologias de comunicação, “entrava pela porta da escola uma nova realidade que não pode ser mais ignorada” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, vol. 5, p. 51-62). Lambert também criticou que a escola ainda não conseguiu acompanhar as mudanças tecnológicas, pois:

[...] a escola tradicional encontra-se defasada em relação ao aparato tecnológico à disposição de grande parte da população e, também, por isso, o ensino da história como das demais disciplinas, torna-se um “fracasso de bilheteria” (1990, p.12).

No entanto, o uso que se faz do cinema nas escolas requer reflexões e debates sistemáticos, além de discussões teóricas e metodológicas em diálogo com os estudos recentes produzidos pelas áreas da educação e da história. É inegável a importância e as possibilidades do uso de filmes no ensino de história, porém, o resultado da introdução de narrativas fílmicas nas instituições escolares como instrumento de aprendizagem crítica, dependerá da concepção do docente sobre o que é história e sobre o significado do que é educação.

Em entrevista<sup>10</sup> dada à revista Nova Escola, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida pontua que as inovações tecnológicas não são adereços e que os professores precisam compreender em quais situações elas podem ajudar efetivamente no

---

<sup>7</sup>AZZI, Riolando. *Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos*. São Paulo: 1996.

<sup>8</sup>DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

<sup>9</sup>NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml> . Acesso em: 15/07/15

aprendizado dos estudantes. Em vários sites e revistas voltados para os vestibulandos<sup>11</sup> existem enormes listas de filmes que são amplamente divulgadas para facilitar o estudo/memorização do conteúdo da disciplina história, sem, no entanto, apontar para qualquer orientação teórica/metodológica na qual o estudante questione criticamente a película.

Os PCN's recomendam que na análise de documentos fílmicos, o professor tenha consciência que as informações extraídas do filme,

estão mais diretamente ligadas à época em que o filme foi produzido 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 livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos (1997/19998, p.88).

Esse documento oficial propõe que se possibilite aos alunos não somente ver um filme, como meros espectadores, mas, principalmente, pensar a película apresentada pelo professor problematizando as suas condições de produção e as suas pluralidades de sentidos. De acordo com Duarte:

[...] o acesso a essa diversidade [de estruturas narrativas] é fundamental para o desenvolvimento da chamada competência para ver (objetivo principal da difusão do cinema na escola), ou seja, é a experiência da diversidade que desenvolve no espectador o gosto pelo cinema e a ampliação de sua capacidade de julgar, avaliar e apreciar obras cinematográficas (2004, p. 211).

A interpretação de um filme pelo docente pode se constituir em propor atividades, por exemplo, que incentivem os alunos a comparar discursos cinematográficos diferentes sobre um mesmo período histórico - discordâncias e concordâncias - bem como possibilitar debates sobre o que foi visto e as diversas

---

<sup>11</sup> Guia do estudante: <http://guiadoestudante.abril.com.br/fotos/15-filmes-vao-te-ajudar-estudar-vestibular-748512.shtml#2>, Globo.com: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2013/noticia/2013/08/veja-dicas-de-filmes-recentes-que-podem-ajudar-estudar-para-o-enem.html> , Canal do Ensino: <http://canaldoensino.com.br/blog/10-filmes-para-assistir-antes-do-vestibular>.

Acesso em: 26/11/2014.

interpretações acerca do tema; a apreciar e a compreender as narrativas cinematográficas nos contextos em que foram produzidos. Para Duarte, significa

dispor de instrumentos para avaliar, criticar, e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada (2009, p. 72).

Utilizar o cinema em sala de aula também é importante, pois os alunos não formam o seu conhecimento histórico apenas na escola, nas aulas de história ou por meio dos livros didáticos. Segundo Robert Rosenstone, os saberes do que é história é construído na mídia, jornais, TV, redes sociais, internet, nas relações de sociabilidade, assim como no cinema, que no século XX, que se tornou o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma (2010, p. 17). Para ele, os filmes, as novelas, os documentários históricos e as minisséries (tão assistidas atualmente) se tornaram central para a nossa compreensão da relação passado-presente. Negar esses meios de comunicação áudio visuais seria ignorar como uma imensa parcela da população entende os acontecimentos que constituem o processo histórico:

é possível encarar a contribuição de tais obras em termos não apenas nos detalhes específicos por elas apresentados, mas, sim, no sentido abrangente do passado que elas transmitem, as ricas imagens e metáforas visuais que elas nos fornecem para que pensemos historicamente (2010, p.23-24).

As mídias visuais são as principais veiculadoras do conhecimento histórico atualmente, e não é cabível compreender as produções cinematográficas apenas como “passatempo” ou “ficção”, uma vez que elas contribuem direta ou indiretamente para a construção e difusão do saber histórico, para a formação de identidades que os indivíduos vão desenvolvendo, à medida que assimilam informações e acumulam experiências.

Desse modo, é importante a preocupação de diversificação das fontes/linguagens na escola e a necessidade do uso de imagens áudio visuais em sala de aula, não somente porque assim orientam os documentos oficiais, mas porque vivemos em um mundo dominado por imagens e tecnologias cada vez mais sofisticadas. Realidade irreversível, que atualmente prende a atenção dos jovens em todos

continentes. Os filmes e vídeos fazem parte da vivência dos nossos estudantes e essas novas tecnologias nos interessa como docentes.

O cinema nesta pesquisa será entendido como representação, tal como concebido por Roger Chartier dentro dos estudos da História Cultural. Para ele,

(...) pode pensar-se uma história do cultural do social que tome por objetivo a compreensão das formas e motivos – ou por outras palavras, das representações do mundo social – que, a revelia dos atores sociais, traduzem suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevam a sociedade tal como pensam que ela é ou gostariam que fosse (1990, p. 19).

É importante ainda a concepção de Denise Jodelet sobre as representações sociais. Jodelet (2001) destaca que as representações são formas de conhecimento socialmente compartilhadas que, associadas ao imaginário, dão sentido ao mundo social, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Elas se manifestam como elementos cognitivos determinando conceitos, comportamentos, imagens, definindo identidades pessoais e coletivas, projetando valores e aspirações sociais. É o duplo movimento das representações sociais, fazendo com que sejam uma forma de interpretação de conhecimentos e comunicação, mas igualmente de produção e elaboração de saberes. Ou seja, elas são produtos e processos/matrizes e efeitos de práticas sociais.

Considerando as representações sociais no campo educacional, utilizaremos como norteamento as ideias de Circe Bittencourt. Para a historiadora, é importante que os professores identifiquem as representações que estes alunos trazem consigo por meio da experiência cotidiana ou pelos veículos de informação, e que estejam introjetadas no seu imaginário. Mas ainda, intervenha na troca de ideias individuais e coletivas, possibilitando que os discentes possam questionar determinadas representações de mundo e problematizá-las. Para Bittencourt,

É preciso que o professor considere esse duplo movimento: o funcionamento de um modo de conhecer individual e sua relação dinâmica com o grupo social do qual o jovem faz parte. É preciso estar atento à eficiência da representação social, porque não é um conhecimento estático, mas, ao contrário, está em processo de constante transformação. Pela sua eficiência como produto, a representação social não pode ser ignorada e deve estar inserida na



construção do saber escolar criado e definido no contexto da aprendizagem (2011, p. 237).

José D'Assunção Barros também é importante nessa investigação, pois ele considera o cinema como uma riquíssima fonte para a formação dos saberes pedagógicos e educativos. Como diz,

o cinema, mediante sua produção fílmica e não apenas documentários, também pode ser utilizado para ensinar história. (...) Tanto os historiadores podem estudar os usos políticos e educacionais que têm se mostrados possíveis por meio do cinema quanto, de igual maneira, os pedagogos (e também os professores de História) podem utilizar o cinema para difundir o saber histórico e historiográfico (2012, p. 59).

Jorge Nóvoa é referencial neste trabalho, porque critica o cartesianismo pedagógico e suas antigas formas de separação do conhecimento em “compartimentos estanques” (corpo-mente/razão-emoção) e sugere que o sistema educacional seja reformulado, ao propor novas epistemologias e pedagogias que unam corpo e mente no processo ensino-aprendizagem. De acordo com ele,

No campo da comunicação, do ensino-aprendizagem-pesquisa, tudo deve ser reformulado, não apenas os currículos, mas também as formas de considerar as emoções e os sentimentos nesses processos. (...) Para as pesquisas ligadas às problemáticas cinema-história, (...) os novos meios de construção de discursos e narrativas para a história não somente podem usar as imagens e os sons como suportes e recursos atrativos. Ao construírem componentes fundamentais das novas linguagens, eles se tornam mais que possíveis; tornam-se imprescindíveis, porque mais eficazes (2012, p. 30-31).

Nóvoa também destaca o uso ideológico do cinema que elabora, “uma realidade que quase nunca coincide objetivamente com o processo histórico que se pretende traduzir” (2012, p.35). Para ele,

A realidade-ficção do cinema promove, de fato, as leituras e as interpretações das camadas sociais que, direta ou indiretamente, controlam os meios de produção cinematográfica. Estes se tornaram, ao longo do século, um dos mais eficazes instrumentos promotores da substância ideológica homonegeizadora da dominação do capital nas diversas nações e no mundo, a ponto de não se usar, em alguns meios científicos e em diversas latitudes/longitudes, a ideia do consenso, e sim a noção do “pensamento único”, para acentuar a ação dominadora dos meios de comunicação hoje (2012, p.35).

Marco Napolitano é imprescindível para a pesquisa por ser um dos pouquíssimos historiadores que fornece metodologias para o uso dos filmes em sala de aula. Um aspecto abordado por ele merece destaque que é a relação entre o cinema na escola e à cultura cotidiana mais ampla do aluno. Ele afirma que

é preciso levar em conta uma situação muito peculiar a todo expectador de cinema, que ocorre em maior ou menor grau. (...) A tendência é que o aluno (e mesmo o professor) reproduza uma certa situação psicossocial trazida pela experiência. (...) Reconhecendo que o uso do cinema na sala de aula procura relacionar a escola à cultura cotidiana mais ampla (2011, p.15).

E por último, é fundamental a compreensão dos saberes docentes de Ana Maria Monteiro<sup>12</sup> e Maurice Tardif<sup>13</sup>.

Segundo Monteiro, para a realização do ensino, os professores

- mobilizam um conjunto de saberes que inclui os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência, que se articulam numa teia complexa na qual os saberes da experiência desempenham um papel estratégico na identificação do que é válido para a ação.
- no conjunto de saberes aprendidos durante a formação, o conhecimento dos aspectos estruturais, dos princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais ideias, habilidades e paradigmas que orientam a produção de conhecimento no campo, é importante para a realização da prática pedagógica com autonomia, embora os saberes escolares não sejam os saberes disciplinares de referência.
- o reconhecimento de que o ensino não se reduz à sala de aula, embora tenha aí uma dimensão estratégica e fundamental, pois é um trabalho coletivo, socialmente partilhado e negociado com seus pares, outros profissionais, familiares e membros da comunidade envolvida de modo geral.
- o fato de que os professores valorizam o saber da experiência como fundamento de sua competência profissional, servindo este de referências para avaliar os outros saberes e definir sua pertinência. (MONTEIRO, 2007, p.37-38)

Atualmente os estudos de Ana Maria Monteiro (2007) têm contribuído para problematizar que professores e alunos produzem saberes que envolvem subjetividades e apropriações próprias. No caso dos professores, estes não são apenas um instrumento de transmissão de conhecimentos produzidos na academia, mas sujeitos no processo

---

<sup>12</sup> MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp.37-38.

<sup>13</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

educativo e os alunos não se configuram como agentes passivos do processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Tardif, os estudos sobre os professores indicam que seus saberes se alicerçam sobre movimentações constantes entre o que são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. Para ele, a sua perspectiva, “procura, portanto situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (2012, p. 16).

Quanto à metodologia, os dados dessa pesquisa foram coletados durante o segundo semestre de 2014. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do ensino médio, sendo dois de escolas privadas e dois de escolas públicas com faixa etária entre 26 e 45 anos e experiência profissional entre 7 e 13 anos de docência. Todos são licenciados para o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio e lecionam no Plano Piloto e cidades satélites.

A escolha dos questionários como instrumento da pesquisa ancora-se nos argumentos de Anivaldo Chagas (2000) que defende o uso de questionários por que produzem resultados mais rapidamente; não são influenciados pela presença do pesquisador; são estáveis, uniformes e objetivos em termos de quantificação; e podem ser adaptados para coletar informação generalizável de quase qualquer população humana. Já a opção pela entrevista semiestruturada deveu-se, sobretudo, as suas características de: a) liberdade de esclarecimento de dúvidas que surjam no decorrer da geração dos dados; b) tratamento adequado de assuntos sensíveis ou de natureza individual; e c) adequação ao tratamento de assuntos complexos (LUDKE e ANDRE, 1986). Um grande diferencial desse recurso é a possibilidade de que o pesquisador compreenda mais que as informações colhidas, de que capte motivações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos pesquisados segundo Martin Bauer e George Gaskell (2002, p. 65). Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1982) as entrevistas semiestruturadas: 1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior que com o produto e 4) o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

A pesquisa, desta dissertação de mestrado, foi desenvolvida por meio de um questionário e uma entrevista com os docentes, para conhecer sua formação, como eles planejam e constroem o trabalho com filmes, suas expectativas, como atuam para que os alunos interpretem as narrativas cinematográficas e quais são as aprendizagens do conhecimento histórico crítico esperado. Registre-se que, em nenhum momento, interviemos no planejamento das atividades pedagógicas dos docentes, que tiveram total autonomia para a escolha dos filmes.

As professoras e os professores foram entrevistados para que explicassem o que desenvolveram em suas aulas, suas expectativas e os resultados dessas atividades, ou seja, os limites e as possibilidades do trabalho com o cinema no ensino de História. As entrevistas tiveram duração média de 45 minutos, foram gravadas e transcritas. É válido esclarecer que, cada professor, durante a entrevista semiestruturada, teve total liberdade para expor com detalhes as especificidades e saberes referentes a sua prática pedagógica.

Na sequência, houve a análise dos questionários e entrevistas. A ideia foi identificar um conjunto de representações elaboradas pelos docentes. Em seguida classificamos essas imagens em categorias construídas com o objetivo de agrupar as representações formuladas por tema ou assunto enfatizado. A escolha por analisar uma amostra pequena de quatro docentes deveu-se a compreensão de que um número maior de entrevistados não significaria abarcar a totalidade das ideias dos milhares de professores do Distrito Federal sobre o tema da nossa investigação. No entanto, os dados da pesquisa podem revelar aspectos significativos do entendimento docente sobre a história e o uso do cinema em sala de aula. Portanto, o presente trabalho não teve por finalidade apontar estatísticas nem pretendeu generalizar a atuação dos docentes à expressão de uma realidade local/regional, mas auxiliar na compreensão dos saberes docentes dentro de um contexto específico para, quem sabe, nos revelar indícios de uma realidade mais abrangente.

Foi buscando a formação discursiva e os não ditos nas falas de quatro professores, acerca de suas práticas pedagógicas que nos vimos no desafio proposto por Carlo Ginzburg (1990) em sua concepção de historiador-detetive ao buscar meios de contextualizar, identificar aproximações e distanciamentos nos discursos e nas práticas

didáticas ou os “segredos do ofício” voltados para o exercício crítico do ensino de história.

No primeiro capítulo, abordamos como os professores da rede privada de ensino trabalham com os filmes em sala de aula. Tomamos por ponto de partida questões relacionadas à formação inicial e continuada, passando então para as questões de ordem prática quanto ao planejamento e à execução das aulas fílmicas, bem como suas motivações e intencionalidades. A partir de suas falas, pudemos compreender melhor como o cotidiano e as demandas do ensino particular direcionam a atuação dos professores.

No segundo capítulo, utilizando da mesma metodologia e das mesmas questões apresentadas aos docentes das escolas particulares, investigamos como as professoras que atuam para a Secretaria de Ensino do Distrito Federal desenvolvem suas atividades fílmicas. Mas considerando esse outro cenário e circunstâncias diversas dos docentes das escolas particulares, pudemos observar também semelhanças e diferenças entre eles quanto as possibilidades e limitações no uso dos filmes para o ensino de História.

## CAPÍTULO 1

### FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA NA VOZ DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PARTICULARES

#### 1.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

O professor “Flávio”<sup>14</sup> tem idade entre 26 a 30 anos, possui graduação em História pelo UniCeub (2007) e especialização à distância (em andamento) em História Contemporânea, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem 7 anos de regência e atualmente atua como professor em uma escola particular de Brasília, ministrando aulas para a 1ª série do Ensino Médio. O professor “Ricardo” tem 26 a 30 anos, possui graduação pela Universidade de Brasília (2008), fez uma especialização em História, Sociedade e Cidadania, em 2010, pelo UniCeub e tem um mestrado em andamento no PPG-HIS da UnB, apesar de que no ano da entrevista (2014) estava trancado. Possui 6 anos de regência e trabalha exclusivamente para escolas particulares.

Ao ser questionado sobre sentir-se apto para utilizar filmes nas aulas de História, “Flávio” afirmou que não teve essa formação específica na graduação, mas, ainda assim, sente-se preparado uma vez que, independentemente de sua formação: *“a análise de uma produção cinematográfica numa aula de história se sujeita aos elementos trabalhados anteriormente, fazendo-a adequada”*.

A estratégia de ensino de “Flávio” consiste em usar películas que tenham um tema que se refira aos conteúdos já discutidos em sala de aula. Infere-se que tal metodologia reproduz as práticas de seus professores durante sua graduação. Respondendo a mesma pergunta, o professor “Ricardo” disse que:

*“apesar de não ter recebido esse preparo oficial eu me sinto preparado, por que eu admiro, eu gosto muito de filme e de cinema, mas a minha utilização é sempre posterior a explicação, então ofereço subsídios ali, eu ofereço uma base de informações de conteúdo pra que esse aluno já vá pro filme observando de uma maneira crítica.”*

---

<sup>14</sup> Os professores entrevistados receberam codinomes para que suas identidades fossem preservadas.

Os professores entrevistados não tiveram durante a licenciatura uma disciplina que debatesse o uso do cinema em sala de aula, nem discussões acerca do tema em outras matérias. Circe Bittencourt explica essa prática nos cursos de história. Para ela,

o desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, conseqüentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente e favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos (2011, p.373).

No entanto, é perceptível, também, na fala dos docentes, apesar da lacuna em sua formação, uma segurança acerca da metodologia de ensino com os filmes. Se, de início, ela sugere uma reprodução do que vivenciaram no ambiente da graduação com seus mestres, ao longo dos depoimentos inferimos saberes e experiências, adquiridos na vivência do cotidiano escolar, que fazem sentido quando se observam as finalidades do ensino, juntamente com as limitações impostas pelas instituições nas quais lecionam e mesmo fatores externos ao ambiente escolar. De acordo com Maurice Tardif,

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (2012, p.14).

Nesse sentido, observo nas falas uma crítica a formação pedagógica, mas, também, uma superação das deficiências da graduação por meio da prática. É importante ainda destacar que ambos os professores investiram em formação continuada realizando especializações em sua área de atuação.

A importância da formação docente é uma discussão antiga. Mas que a partir da década de 80 voltou-se, sobretudo, para a formação do professor pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-nação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa e propõe um novo ensino de história. Ou como define Selva Guimarães Fonseca, “o professor de história

produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção” (2003, p. 62).

Tendo em mente as transformações sociais e a velocidade com que as informações são propagadas na contemporaneidade, uma constante atualização e aperfeiçoamento pedagógico são requisitos altamente desejáveis quando o assunto em questão é ensino e mercado de trabalho, sobretudo, sendo a escola um espaço para o desenvolvimento humano. No entanto, a visão reprodutivista do ensino ainda persiste no ambiente escolar.

Sobre o educador da atualidade recaem as exigências para que esteja sempre atualizado, tanto acerca do currículo quanto às novas tecnologias educacionais. Diante do exposto, defendo a necessidade da capacitação dos docentes por meio da formação continuada. Isto é, como processo de aperfeiçoamento, após a graduação, de modo a ampliar permanentemente suas competências e habilidades.

No entanto, é necessário ponderarmos que, embora a formação continuada deva ser incentivada sempre, não podemos desprezar a necessidade real de uma boa, senão uma ótima formação inicial. Não somente nos aspectos mais gerais do ensino, mas, também, em contextos específicos, como é o caso da utilização dos filmes para o ensino de história na escola. Então, “a pergunta que não quer calar” é como vem sendo feita a capacitação pedagógica do professor para o ensino de história nas universidades, tanto na graduação quanto na pós?

Em seu artigo *A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica*, Fonseca afirma que

os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de incorporar no ensino e na aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor formador, ao diversificar as fontes e dinamizar as práticas, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da história na experiência formativa dos professores. (2007, p.150).



Em termos práticos, Vera Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a) a escola, como *locus* privilegiado de formação; b) a valorização do saber docente; c) o ciclo de vida dos professores. Isto nos sugere que a formação continuada deve partir, em primeiro lugar, das necessidades reais da rotina escolar do professor; deve valorizar o saber docente, isto é, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; e por fim, valorizar e “resgatar” o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

Assim sendo, concordo com ambas as autoras, Fonseca e Candau, quanto à importância de que existam programas atentos às demandas do cotidiano escolar, destinados a uma melhor capacitação dos professores, bem como cientes e inovadores quanto às adversidades vivenciadas por esses profissionais em seu dia-a-dia.

Mas considerando que a realidade escolar é complexa, ainda pondero que só a formação continuada não é garantia de transformação no ensino, pois pode significar para o professor apenas uma titulação necessária para progressão na carreira, ou mesmo um aumento de salário. Nesse sentido, é preciso que a academia produza estudos que problematizem os motivos e as dificuldades que afastam os docentes do caminho do aperfeiçoamento profissional em grande escala. Para Schmidt, essa formação não vai além da graduação.

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional (1997, p. 55).

Não é fácil a vida do docente que pretende se especializar em nosso país. Atualmente, os professores da rede pública de ensino recebem mais incentivo para formação continuada do que os profissionais da rede privada. É facultativo aos servidores públicos pleitearem licença capacitação mantendo sua remuneração mensal, desde que não estejam em estágio probatório. Para os professores do ensino particular, a despeito da alta cobrança por especializações e títulos, resta uma convenção coletiva que permite uma licença sem vencimentos, desde que o funcionário tenha mais de cinco

anos de vínculo empregatício contínuo e ininterrupto, que pode se estender por dois anos, ou ser prorrogada caso seja do interesse de ambas as partes. Portanto, trata-se de um empreendimento pessoal de alto custo e tempo disponível para conciliar pesquisa e trabalho.

## **1.2 O TRABALHO COM FILMES: FREQUÊNCIA E JUSTIFICATIVA**

Na questão “Com qual frequência você utiliza filmes na aula de História?”, ambos os professores, “Flávio” e “Ricardo” responderam “De vez em quando” e, como justificativa principal, afirmaram ser pela falta de tempo.

Um primeiro ponto importante para analisar a falta de tempo alegada pelos docentes é discutir o funcionamento do componente curricular de História no Ensino Médio das escolas particulares do Distrito Federal. Os professores entrevistados lecionam em instituições de ensino denominadas “competitivas”<sup>15</sup>. Nessas escolas, ocorrem três aulas semanais de história, de 50 minutos cada para selecionar e ministrar todo o conteúdo “significativo” da disciplina, isto é, aquele que se espera ver contemplado nos vestibulares.

Também é válido considerar que a experiência dos estudantes do Distrito Federal é diferente da do resto do Brasil, pois enfrentam três processos seletivos distintos para o ingresso às universidades locais: a) vestibulares tradicionais realizados pelas instituições particulares de ensino superior a cada semestre e pela Universidade de Brasília (UnB), uma vez, geralmente no mês de junho; b) o Programa de Avaliação Seriada (PAS) cuja proposta de ingresso à Universidade de Brasília deve ser feita de forma gradual e progressiva, sendo as provas realizadas ao término de cada série do Ensino Médio, geralmente no final de novembro; e c) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>16</sup> cuja finalidade é a avaliação do desempenho escolar, bem como a continuidade de formação acadêmica do estudante, por meio de programas do Ministério da Educação como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que seleciona candidatos para vagas em

---

<sup>15</sup> Denominação popular para as escolas que são reconhecidas na capital federal como as que mais aprovam nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

<sup>16</sup> A Universidade de Brasília anunciou sua adesão ao Enem no primeiro semestre de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/ufmg-unb-e-mais-6-aderem-ao-sisu-e-sistema-ganha-13-mil-novas-vagas.html> . Data de acesso: 12/11/2014.

instituições públicas de ensino superior. Essa última modalidade de processo seletivo costuma ocorrer em meados de outubro.

É consenso entre os profissionais do ensino médio que, se o Enem expandiu enormemente a possibilidade de acesso ao ensino superior, com ele também veio uma concorrência acirrada, especialmente quando se trata das universidades federais bem conceituadas, como é o caso da Universidade de Brasília, avaliada recentemente como uma das melhores do Brasil<sup>17</sup>. Se antes a concorrência se dava em âmbito regional (candidatos do Distrito Federal e entorno) com moderada procura de candidatos dos estados de Goiás e Minas Gerais, o fato é que o Enem abriu a concorrência pelas vagas da UnB e demais universidades a todo o país. Isso parece ter estimulado as escolas privadas a aderirem uma postura ainda mais competitiva. De acordo com a página do MEC<sup>18</sup>, na internet, o Exame Nacional do Ensino Médio, de 2016, tem 8.627.194 inscrições confirmadas, isto é, pagas. Esta edição tem quase um milhão de inscritos a mais do que a de 2015, que contou com 7.746.057 candidatos.

Como afirma o Professor “Flávio”, o calendário escolar e a quantidade de provas e testes, a necessidade de corrigir os exercícios, seguindo às exigências do PAS e do Enem fazem com que ele só tenha tempo de exibir e discutir um filme, quando muito, ao final do conteúdo. Segundo ele, “*Acaba que se torna difícil conseguir desenvolver o conteúdo e sobrar tempo para passar um filme*”. Isto significa que o professor tem de dar aulas sobressalentes dentro do plano de aula por etapa/bimestre/trimestre/ano letivo etc. O depoimento de “Ricardo” reforça a opinião do professor “Flávio”. Para ele,

*(...) não sei se é um problema exclusivo de Brasília, mas estamos muito direcionados à questão do vestibular, então, por mais que você tente de alguma forma inserir elementos paradidáticos, entender um filme como um instrumento paradidático, muitas vezes a gente fica limitado por conta da hora.*

---

<sup>17</sup> Com 85 pontos em 100 possíveis, a Universidade de Brasília está em 10º lugar entre as melhores instituições de nível superior da América Latina, segundo ranking divulgado pela companhia britânica *Quacquarelli Symonds* (QS).

Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=9481#>. Acesso em: 22/09/15.

<sup>18</sup> Dados divulgados em entrevista coletiva, pelo Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36551:edicao-deste-ano-recebe-mais-de-8-6-milhoes-de-confirmacoes-e-supera-2015-em-quase-1-milhao&catid=418&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=36551:edicao-deste-ano-recebe-mais-de-8-6-milhoes-de-confirmacoes-e-supera-2015-em-quase-1-milhao&catid=418&Itemid=86). Data de acesso: 31/05/2016.

A liberdade conferida às instituições de ensino por meio da legislação está vinculada à existência de diretrizes norteadoras que possibilitam a definição de sua estrutura organizacional, isto é, a distribuição de carga horária para cada disciplina, bem como a distribuição de conteúdos de conhecimentos. Conforme estabelece o Artigo 26, da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996:

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os discursos dos professores evidenciam o poder que as escolas têm sobre o tempo de aula determinado para cada disciplina e como as atividades pedagógicas deverão ser desenvolvidas, o que é prioridade e o que não é. Do mesmo modo, o aumento da concorrência por vaga nos processos seletivos tem direcionado as práticas pedagógicas e avaliativas dos docentes do ensino médio de escolas privadas, tornando-os reféns de um objetivo institucional: aprovar nos vestibulares. Nessa lógica, o bom profissional é aquele que ministra todos os conteúdos programados ou, na linguagem informal dos corredores escolares, aquele que “dá e cumpre toda a matéria”. Nessa perspectiva, esses processos seletivos seriam responsáveis pelo controle dos currículos e conteúdos do Ensino Médio e, conseqüentemente, para a falta de tempo do professor para formar os alunos no sentido amplo do conceito de educação como prescritos nos documentos oficiais. O artigo 205 da CF<sup>19</sup> de 1988 é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Diferentes perspectivas comumente parecem denominar o que entendemos por currículo: os conteúdos selecionados para o ensino, juntamente com seus objetivos de aprendizagem; as experiências de aprendizagem escolares que devem ser vividas pelos estudantes; os planejamentos pedagógicos elaborados por professores e coordenadores de área; escolas e sistemas educacionais e os processos de avaliação que

---

<sup>19</sup> Disponível em:

[http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp).

Acesso em: 02/10/15.

terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. No art. 6º do Conselho Nacional de Educação, o currículo é

(...) a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (Brasil. CNE, 2012).

Algo semelhante ocorre com o termo conteúdo, que, no contexto escolar, seriam os assuntos de maior relevância apresentados nos livros didáticos. Como nos alerta Itamar Freitas, os critérios para a seleção dos conteúdos dependem do perfil humano que se deseja formar, especialmente quando se trata de ensino de história. Ele afirma que

Inicialmente, a escolha sobre “o que” ensinar é – ao menos, deveria ser – balizada por mais perguntas: que conteúdos são condizentes com o sujeito e a sociedade que quero construir? Que aspectos da vida devem ser privilegiados no trabalho de seleção dos conhecimentos que interferem no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo (pessoal e social)? O que os alunos necessitam conhecer? (2014, p.102-103).

Muitas vezes, a despeito do que define/orienta os documentos oficiais atuais e/ou dizem os estudiosos da educação e do ensino de História renovados, as “melhores escolas” do Ensino Médio, numa cultura escolar<sup>20</sup> que se fortalece no Distrito Federal, seriam aquelas que mais aprovam na UnB e/ou outras universidades federais, ao menos por parte dos gestores (nem sempre familiarizados com ou simpatizantes das questões educacionais) encarregados de administrar os interesses da escola privada, que antes de tudo é uma empresa comercial. Portanto, é possível notar na fala dos professores entrevistados que a preocupação com o conteúdo pende mais para a quantidade de informação, em detrimento da relevância/qualidade na abordagem desses conhecimentos. Sacristán argumenta sobre a centralidade do currículo na cultura escolar:

---

<sup>20</sup> Para Gimeno Sacristán, a cultura escolar é uma caracterização, ou, melhor dito, uma construção da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização (1995, p. 34).

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (2000, p.113).

Essa proeminência do currículo é discutida por Tadeu Silva em “O currículo como fetiche”. Para ele, os conteúdos programáticos são “uma lista de tópicos, uma grade, um guia, um livro” que o professor tem que seguir à risca (1999, p.101).

A preocupação com o conteúdo pode ser analisada como um modelo de educação que foi construído historicamente e que é exigido, ainda na atualidade, pelo aluno/família e pela escola. Esse modelo conteudista de educação atende às expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Os PCN’s problematizam acerca do uso sistemático dos Livros Didáticos na escola como os únicos materiais de leitura e acesso ao saber histórico:

para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa quantidade de ensino e difusão de valores. Para o professor asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade de educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro (1998, p.79).

Portanto, cabe refletir se, e até que ponto, a relação entre PAS, Enem e interesses mercadológicos vêm interferindo na concepção de ensino dos professores e na forma como eles utilizam o filme em sala de aula. A cultura da aprovação no vestibular/PAS/ENEM pode colaborar para a cristalização de um saber histórico escolar tradicional? Leia-se factual, conteudista, linear, e porque não dizer, “maçante”. Ao que tudo indica, nos discursos dos professores, sim e muito. Para Rodrigo Lamosa, a resposta para essa pergunta também é positiva. Ele entende que essas avaliações externas incidem inclusive na perda de carga horária da disciplina História e da desvalorização do ensino de História. Para Lamosa,

no contexto em que as avaliações externas vêm determinando cada vez mais a organização escolar, disciplinas como História vêm

sofrendo sistemática desvalorização, com a perda de tempo de sala de aula, estabelecimento de “currículo mínimo” e contratos precários de trabalho. (...) A crise do ensino de história está inserida no contexto das crises da sociedade contemporânea, mais especificamente da produção do conhecimento histórico e da educação (2014, p.72).

Na análise feita por Bittencourt a respeito das mudanças e permanências nos métodos da história escolar brasileira, a História ensinada com base em métodos voltados exclusivamente para a memorização do século XIX, aos poucos aproximou-se dos pressupostos da psicologia cognitiva incorporando outros esquemas comparativos e analógicos, que viriam a facilitar a memorização do que era considerado importante para a História. No entanto, nem a introdução do currículo científico foi capaz de alterar a “decoração como meio de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2011, p.88). A autora esclarece que ao longo dos anos 30, embora já houvesse propostas para se modificar a metodologia da época,

continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico. As contradições entre o que era proposto por meio de métodos ativos, como filmes e excursões, e a prática da memorização mecânica explicam-se em parte pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigia o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aula de História. O aluno era então conduzido à tarefa de se preparar para provas escritas e orais (2011, p. 88).

É preciso recordar que nessa época o ensino secundário era obrigatório e tinha finalidades práticas, isto é, servir como fase de preparação para o ensino superior. Desse modo, a disciplina História constava em diversos cursos preparatórios, bem como em vestibulares. Já no contexto da Guerra Fria, a partir dos anos 50, novas propostas de mudanças surgiram no meio acadêmico, mas sem muito consenso no tocante aos objetivos da disciplina. Ao mesmo tempo em que alguns sugeriam um posicionamento neutro do docente frente aos acontecimentos históricos (do presente ou do passado), mais evidente se tornava o caráter político da matéria. Nesse contexto, o foco do ensino pareceu justificar a preocupação desencadeada pelas “técnicas de ensino” e surgiu a fase denominada “tecnicismo educacional” (BITTECOURT, 2011, p.90) sem, no entanto, reavaliar o conteúdo e mais interessado em aperfeiçoar tais técnicas.

Os anos 60 foram marcados pelas propostas de mudanças metodológicas juntamente com a renovação de conteúdos, o que expunha cada vez mais a função social e política da disciplina História. Não tardou para que a Ditadura Militar fizesse com que tais propostas fossem substituídas pelo tecnicismo numa espécie de retrocesso intelectual conveniente para o momento. Consequentemente, uma volta às atividades de memorização, resumos, questionários em estudos dirigidos em detrimento dos questionamentos, debates e liberdade de expressão.

Embora os objetivos da disciplina história tenham mudado consideravelmente após a reabertura política, sobretudo a partir da década de 90, com um número crescente de historiadores atentos às finalidades da história escolar, os depoimentos dos professores “Flávio” e “Ricardo” inevitavelmente nos remetem ao modelo de ensino das décadas passadas. Isso porque a finalidade do Ensino Médio continua semelhante, ou seja, preparar os jovens estudantes para os processos seletivos que garantirão a entrada nos cursos superiores, condicionando muito do ensino às estratégias de memorização de conteúdos intermináveis como veremos no tópico a seguir.

### **1.3 O PLANEJAMENTO DA AULA FÍLMICA**

Nas respostas para a pergunta “como planejam a aula com filmes?”, os professores “Flávio” e “Ricardo” afirmaram que preferem planejar suas aulas utilizando apenas fragmentos das películas, exatamente pelo curto tempo de aula, e nunca sem antes ministrar o conteúdo com o qual os filmes se relacionam.

No depoimento de “Flávio” fica claro que o professor considera seus alunos capazes de estabelecerem relações entre o conteúdo estudado e a narrativa fílmica, no entanto, o filme só é passado necessariamente após a matéria dada, para que o aluno sinta segurança para interpretá-lo e aprender o conteúdo da disciplina. Ele explica:

*Antes eu preciso dar um norte para o menino para que ele fique com um pouco mais de segurança. Nesse caso, quando eu digo que me sinto preparado para usar o filme é por que se trata de uma prática empírica, quer dizer que eu conheço a produção, eu leio sobre essa produção não é somente a leitura da sinopse, por exemplo, né, você vai conhecer a produção no contexto da qual ela foi feita, então nesse caso como eu tenho o conhecimento da obra, aí a minha análise em sala de aula se torna mais eficaz. Por que eu paro, comento. Eu faço*



*um comentário sobre a cena “linkando” com os elementos trabalhados em sala (...).*

De modo semelhante, “Ricardo” sublinha:

*faço toda a explanação do conteúdo, coloco exercício de fixação e após todo esse processo de exploração do conteúdo, eu coloco o filme né, mas o filme ele entra como um acessório (...) Perceber no filme, nesses fragmentos do filme, aquilo que foi debatido em sala e também utilizar como fonte histórica para explorar essa representação filmográfica, como elemento que é comercial também, que é um elemento ficcional, né, e geralmente eu não coloco o filme todo. Eu procuro na internet, no, no, eu procuro no youtube se tem alguma película lá, já fragmentada... Uma edição... E um dos que eu gosto é até dá própria Edlene... Cruzadas!<sup>21</sup>.*

É interessante refletir sobre os motivos que levam o(s) professor(res) a buscar os filmes editados na internet e não os recortar ou editá-los ele(s) próprio(s). Muito já foi falado sobre as extensas horas de trabalho que os docentes acumulam. É sabido que o trabalho dos professores extrapola as salas de aula e horas trabalhadas dentro das escolas. Os salários se restringem às horas/aulas computadas semanalmente, mas as horas de estudo e planejamento pedagógico, elaboração e correção de exercícios e provas, diários de classe, bem como lançamento de notas, não entram em sua carga horária. Estes trabalhos são “aceitos” como sendo “inerentes à profissão” e levados para casa como trabalho extraclasse não remunerado.

Se considerarmos, a título de exemplo, que um desses professores tem três horas/aula por turma, para que ele tenha uma carga semanal com aproximadamente quarenta horas, seriam necessárias doze turmas (que não costumam ter menos de 40 alunos no ensino médio) e mais algumas horas de coordenação pedagógica, que são destinadas às reuniões do corpo docente com suas respectivas coordenações de área e/ou de segmento. Portanto, quarenta horas em sala de aula e mais outras tantas horas ilimitadas fora da escola, geralmente em casa, 12 turmas no total aproximado de 480 alunos. Como assevera Schimdt, o tempo cotidiano do professor “é preenchido com

---

<sup>21</sup> O vídeo ao qual o professor faz referência foi elaborado pela Professora Edlene Oliveira Silva, do Departamento de História da Universidade de Brasília. Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IPW-uc1Muxs>. Existe ainda um artigo da Professora que auxilia no trabalho em sala de aula com o filme cruzadas. O cinema na sala de aula: Imagens da Idade Média no filme Cruzada, de Ridley Scott. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/30561-112197-1-PB%20(1).pdf

múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural” (1997, p. 54).

Exposta essa realidade, fica mais fácil compreender a busca desses profissionais por recursos já adaptados ou passíveis de serem formatados, de acordo com suas necessidades e disponibilizados em sítios educativos, como o mencionado pelo professor “Ricardo”, *A Idade Média em sala de aula*<sup>22</sup>.

A estratégia de não passar o filme inteiro é uma possibilidade considerada por Marco Napolitano, em seu livro *Como usar o cinema na sala de aula*<sup>23</sup>. Nessa obra, o autor apresenta três formas possíveis para a exibição de um filme na escola: a) exibição/assistência na sala de aula ou sala de vídeo, dentro do horário da(s) aula(s); b) assistência em casa, por grupos de alunos previamente formados e informados pelo professor; c) exibição na sala de aula, de cenas ou sequências selecionadas pelo professor. No entanto, Napolitano alerta que o docente deve preparar a turma informando-a sobre o filme, fornecendo sinopse da história e explicando o contexto das cenas selecionadas para evitar que a atividade seja alienada e fragmentada (2011, p.82).

Apesar de ser do senso comum a opinião de que exibir o filme inteiro seja menos eficaz do que apresentar os fragmentos previamente selecionados, os professores entrevistados possuem ponto de vista diferente e, dentro de sua vivência escolar, optaram por trabalhar apenas com partes da película escolhida por eles, o que a depender do planejamento, é uma escolha adequada e tão eficaz quanto passar o filme inteiro.

Nas minhas aulas de história, para o Ensino Médio de um estabelecimento de ensino particular aqui do DF, por exemplo, elaborei vários projetos de “Cinema e História” para os quais o auditório da escola era reservado por quatro ou cinco horários, exatamente com o propósito de exibir o filme na íntegra e ainda desdobrar a “sessão de cinema” numa aula de história diferenciada, com direito a debates e atividades de pesquisa propostas a partir das questões suscitadas pela exibição da película. Vale dizer, que nem sempre essas aulas fílmicas ocorreram após a exposição dos conteúdos.

---

<sup>22</sup> <http://www.idademedianaescola.com.br/>

<sup>23</sup> NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

Inúmeras vezes optei por usar a película como ponto de partida para, então, problematizar os fatos históricos e conteúdos previstos no plano de curso. Em ambas as circunstâncias (antes ou após da abordagem dos conteúdos), os resultados observados junto aos alunos foram igualmente satisfatórios.

Na impossibilidade de passar o filme inteiro na sala de aula, Marco Napolitano (2011) sugere procedimentos que podem otimizar o trabalho com o filme, como solicitar que os alunos assistam ao filme na íntegra em casa e passar um roteiro de atividades. Porém, o autor lembra que é importante verificar se todos os estudantes têm condições para isso. Mas a proposta aqui não é definir o que é certo ou o que é errado, tomando partido de uma ou outra metodologia de ensino com filmes como referência única, mas compreender a lógica didática utilizada pelos professores ao optar por um determinado caminho pedagógico, e não outro, e refletirmos sobre o que é possível ser feito ou não, na prática, em sala de aula e por quais motivos.

Ambos os professores “Flávio” e “Ricardo” usam a estratégia de explicar os conteúdos antes do filme, fazem exercícios de “fixação” e somente após essa sequência, quase que ritualística, exibem-no com a expectativa de que assim os alunos consigam estabelecer as devidas relações entre o conteúdo dado e os trechos escolhidos. “Ricardo” não justifica sua metodologia. Infere-se que, para ele, essa é a melhor maneira dos alunos compreenderem e executarem a atividade proposta. “Flávio”, no entanto, explica que não se sente à vontade em introduzir o filme como um problema: “*como faço isso?*”, questiona. Para o docente sem a metodologia de dar o conteúdo primeiro, o aluno ficaria “*perdido*”, “*inseguro*”, pois é uma maneira de “*linkar os elementos trabalhados em sala, mas, às vezes, os filmes apresentam novos elementos, alguns que não foram trabalhados em sala e tratam de uma questão específica*”.

É possível pensar em alguns motivos para a fala do professor “Flávio”. Talvez ele não se sinta seguro em trazer o filme como um problema, como um disparador para discutir novos conteúdos, pois estaria indo contra as orientações da escola. Talvez porque ele não reconheça os alunos como seres capazes de produzir conhecimentos sozinhos ou que já trazem saberes “do mundo” que lhes permitem compreender um texto sem a explicação do professor. Mas, o mais provável para mim é que por desconhecer o histórico escolar e sociocultural dos alunos que chegam à primeira série

do ensino médio, pense que a maneira mais acertada de equilibrar as diferenças cognitivas ou minimizar as dificuldades entre os alunos seja exatamente usar o filme como complemento/exemplo dos conteúdos dados.

Jacques Rancière comenta as práticas pedagógicas de Joseph Jacotot, pedagogo francês do início do século XIX. Para Jacotot,

não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade ou inversamente forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (2010, p. 11-12).

Jacotot teve que fugir da França por questões políticas, em 1815, para a Holanda. Por uma necessidade de sobrevivência, acabou por ter que ensinar francês para alunos holandeses, ignorando completamente o idioma de seus estudantes. Ele solicitou que lessem e escrevessem em francês o que pensavam do que tinham lido na edição bilíngue do livro *Telemaco*. Achou que lia barbaridades, no entanto, apesar de terem problemas na escrita, os alunos se saíram muito bem quando foram mediados por ele a aprenderem por si mesmos. A partir daí, este passou a defender que o ensino não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos fazendo-os repetir como “papagaios” as lições do mestre explicador.

Desse modo, acredito que por mais heterogênea que uma turma possa parecer e, que certamente é, escolher uma metodologia inversa, isto é, exibir os trechos do filme e, então, solicitar aos alunos que estabeleçam a relação do que apreenderam e os conteúdos trabalhados em sala, seja uma experiência que surpreenderia os docentes com relação a capacidades dos alunos de entender os conteúdos e produzir conhecimento. Em seu artigo *O ambiente informacional e suas tecnologias na construção de sentidos e significados*, Henriquette Gomes sublinha:

O mundo vivido pelo homem (*lebenswelt*) é aquele no qual são vividas suas relações cotidianas. O ambiente exterior produz impressões que funcionarão como links de acesso à decodificação de futuras informações que serão captadas do meio, constituindo então o mundo interior (*innenwelt*) do sujeito. Mas o cérebro humano não funciona como um simples receptáculo, por possuir uma capacidade

de reflexão que permite ao homem fazer previsões, generalizações e construir suas interpretações particulares. No exercício da reflexão, o homem gera o espaço da subjetividade por intermédio do qual capta e compreende o mundo. Desta forma, ele enquadra e captura seus objetos de análise e, a partir de sua própria perspectiva, realiza sua interpretação, construindo seu próprio conhecimento (2000, p. 61).

Nesse caso, o filme ao ser usado para introduzir um novo conteúdo poderia facilitar “o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto” (MORAN apud NAPOLITANO 2011, p. 34). O filme é uma poderosa ferramenta pedagógica de ensino e faz parte do mundo contemporâneo com um impacto avassalador, se levarmos em consideração a televisão e o DVD “como prolongamentos do cinema e todas as outras formas de comunicação audiovisual que derivaram, em grande medida dele” (NÓVOA, 2012, p.35).

Devemos considerar ainda, que, com o advento da internet e mídias sociais, os estudantes estão permanentemente conectados a um mundo virtual, de forte cunho ideológico, no qual conteúdos audiovisuais, desde vídeos caseiros a produções cinematográficas, são compartilhados vertiginosamente, inclusive de forma gratuita em alguns sítios. Portanto, esses jovens que adentram as salas do ensino médio não são e não podem ser considerados desprovidos de conhecimento histórico, pois ainda que possivelmente não tenham consciência da bagagem de saberes que carregam, são dotados de uma forte cultura histórica. Élio Flores explica

Entendo por cultura histórica os enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais (2007, p. 95).

Para Jörn Rüsen, a cultura histórica é formada pelo agir humano no tempo ao mesmo tempo em que é o meio no qual os indivíduos lidam com suas experiências e nelas enxergam sentido ao longo da formação de sua consciência histórica. Para esse autor, o aprendizado histórico se dá quando dentro de uma cultura histórica já

estruturada ocorre a mudança reflexiva da experiência em história. Estevão Martins diz que a cultura oferece, pois,

a todo e a cada agente o ambiente propício à autoafirmação mediante um processo de aprendizado especificamente histórico, que lhe permite diferenciar-se e desenvolver-se pela consciência histórica apropriada e, por transformação, tornada própria. Como a reflexão, o pensamento, a consciência, também a cultura é processo e resultado. O tempo em que ela se forma e evolui é, simultaneamente, o carreador da experiência refletida passada e o ‘laboratório’ em que a tradição é testada, modificada, reconstituída inovativamente (2012, p. 66).

Desse modo, quando o agente racional humano, no caso o aluno conscientiza-se de que faz parte dessa cultura, ele transforma-se em produtor, passa a atuar sobre ela, ser parte dela, e esse “acordar” contribui para a construção de uma cultura histórica.

#### **1.4 ATIVIDADES DECORRENTES DA AULA FÍLMICA E IMAGINÁRIO ESCOLAR SOBRE O USO DE FIMES NA ESCOLA**

Quando passamos à questão sobre as atividades decorrentes das aulas fílmicas, porém, as práticas pedagógicas dos professores “Flávio” e “Ricardo” se diferenciam. O professor “Flávio” disse que costuma fazer uma breve apresentação do filme, mas que não tem por objetivo ou mesmo tempo para fazer a análise interna e externa da obra com os alunos. Ele esclarece:

*eu não peço atividades referente ao filme primeiro pela questão do tempo, depois por que os exercícios que nós trabalhamos pro conteúdo, eles tem um formato vestibular UnB-Enem, então assim, seria mais propício você pedir uma atividade pós-filme pro fundamental, no fundamental com certeza isso funcionaria bem.*

Para que esse discurso, que aparentemente descarta as possíveis atividades a serem feitas a partir da aula fílmica no ensino médio, não seja equivocadamente interpretada, é preciso que observemos novamente o seu local de fala. “Flávio” é funcionário de uma escola particular que oferece pouca autonomia didática ao professor. Dessa forma, quando ele diz que essas atividades complementares “funcionariam bem” no fundamental, não significa que essa seja sua opinião sobre o melhor fazer

pedagógico em se tratando de atividades com os filmes, mas reflete os procedimentos que a instituição prioriza e espera dele, como listas imensas de exercícios retirados de provas de vestibulares anteriores, que visam à memorização dos conteúdos. Outra declaração dele confirma essa percepção:

*Na minha realidade são cinco períodos<sup>24</sup> no ano, então você tem que “matar” conteúdo pra cinco provas e cinco testes. A necessidade de corrigir os exercícios, desenvolver o conteúdo bem, desenvolvê-lo a nível do PAS e do Enem, exige a necessidade da correção completa dos exercícios antes da prova. Então esses filmes aparecem sempre ao final do conteúdo e por conta deste calendário ser tão apertado, acaba que se torna difícil conseguir desenvolver o conteúdo e sobrar tempo para passar um filme.*

Subentende-se que ele tem autonomia para escolher atividades diferenciadas, como usar os filmes em sala, contanto que essas ações pedagógicas sejam voltadas para objetos do PAS e demais processos seletivos. Outra condição para que os filmes sejam trabalhados na escola é que, necessariamente, sejam visíveis no planejamento, isto, é, sejam registrados no plano de aula. “Flávio” acrescenta que isso é parte de uma determinação da instituição.

*a cultura geral do pessoal que coordena é que tá passando filme por que não tem nada pra fazer. Não! É um objeto que vou utilizar para ensinar História para os meus alunos, então nesse caso a gente faz questão e é uma orientação de colocar no planejamento como parte do processo, por que aí você não tem nenhum tipo de problema, você consegue planejar e até, de repente, cavar aquela aula que você precisa pra passar o filme (...).*

Ou seja, não existe no ensino médio da escola onde “Flávio” trabalha uma restrição explícita contra atividades que fujam ao programa já pré-estabelecido acerca do que deve ser feito e como deve ser feito, mas uma condicionante para atividades com outras linguagens como filmes, que demandam mais tempo e organização do trabalho docente. Uma situação que no meu entender pode ser chamada de autonomia cerceada, pois se, aparentemente, o professor pode fugir à rotina do modelo pedagógico instituído, seu trabalho está permanentemente sendo controlado por seus coordenadores/supervisores.

---

<sup>24</sup> Nessa escola os tradicionais bimestres foram adaptados para 5 períodos com aproximadamente 40 dias letivos. Ao término de cada período, a escola emite um boletim de desempenho escolar para cada aluno.

Ao ler em um dos capítulos do livro *Professores de História: entre saberes e práticas*<sup>25</sup> de Ana Maria Monteiro, sobre o que os professores pensam e falam sobre a instituição onde trabalham, encontrei uma citação que se aplica com pertinência para o caso de “Flávio”, revelando uma realidade que se estende para além das escolas particulares de Brasília.

A instituição onde trabalham é objeto de considerações bastante diferenciadas, sendo reconhecida como espaço que confere distinção aos que ali trabalham e estudam, como espaço que ainda oferece condições razoáveis de trabalho e, ao mesmo tempo, como fonte de constrangimentos profissionais responsáveis por frustrações que limitam muito o que ali poderia ser realizado (MONTEIRO, 2007, p.72).

Diferentemente de “Flávio” em sua atividade com o filme, o professor “Ricardo” tem autonomia para definir como será sua aula fílmica. Ele expôs que costuma elaborar um roteiro, ele o entrega para os alunos para que possam registrar, a partir dos tópicos organizados previamente por ele, o que entenderam da relação entre filme e conteúdo. Também revela algumas situações de sala de aula e sua permanente preocupação com o tempo, mas ainda sua apreensão em discutir com os estudantes as representações elaboradas acerca do filme.

*(...) eu já faço uma preparação dos alunos, eu faço uma espécie de roteiro para análise fílmica... faço ali um roteiro, um roteiro breve, faço com cinco apontamentos, né, pra que ao longo do filme ele vá assistindo, eu vou comentando e ele vai observando, tentando buscar no filme aquela sequência que eu botei ali.*

*(...) eu abro pra turma né, isso quando a gente tem um tempo razoável, abro pra turma e eu vou questionando a cada um, “o que você colocou em tal tópico?”, pra que eles possam perceber também, primeiro, que você tem uma visão... A representação oficial do filme, tem a representação que eu coloquei pra eles... A interpretação que eu coloquei pra eles perceberem as interpretações, por que às vezes numa cena, né, um detalhe, um percebeu de uma forma e um percebeu de uma maneira... Ah, tal atitude, tal fala foi preconceituosa, aí o outro vai perceber, não, mas tava envolvido no contexto, não, mas o autor tinha outro objetivo que não era preconceituoso e nem envolver contexto, o objetivo era representar realmente, de alguma forma, de alguma fidelidade, aquela sociedade, que, por questões de*

---

<sup>25</sup> MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.



*anacronismo pode ser considerado como... preconceituosa, integrada aquela prática, à prática social do momento.*

Conforme pudemos observar, “Ricardo” desenvolve outra dinâmica ao longo da aula fílmica. Com o roteiro do que será abordado pelo professor em mãos, os alunos assistem ao filme e, simultaneamente, fazem seus registros. E isso é possível porque ele também passa o filme fragmentado. Ele não explicita com clareza quais são os tópicos relevantes para a análise do filme, mas fica evidente que tem por objetivo incitar o debate e a interpretação, bem como fazer a relação com o conteúdo estudado.

Ao adotar essa metodologia, “Ricardo” demonstra aos seus alunos que o conhecimento, embora seja ele o professor, não é algo que apenas ele detém, mas que pode ser partilhado e que os alunos também possuem saberes. Apesar do professor não citar Paulo Freire, o método que ele utiliza chama-se dialógico na perspectiva freiriana e o diálogo é compreendido como

a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objetivo de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (1986, p.124)

Outro dado interessante que os professores entrevistados fornecem é sobre o imaginário hegemônico escolar a respeito do docente que exhibe filmes em suas aulas. Segundo “Flávio”, *“é uma cultura muito ruim no meio da educação achar que professor passa filme porque não tem nada para fazer. Isso eu tenho certeza que você irá encontrar na fala dos colegas”*. “Ricardo” corrobora a ideia do colega quando afirma: *“cria-se aquela ideia ah é filme, a aula agora é filme então a aula é lazer, é diversão então já leva pra esse lado”*.

Nessa perspectiva, o uso dos filmes na escola não perpassa somente planejar a atividade, mas, também, dar credibilidade às suas escolhas metodológicas, quando um percentual considerável de discentes, docentes e gestores escolares ainda enxergam o filme como “vídeo-tapa-buraco”, prática que para José Manuel Moran (apud NAPOLITANO, 2011, p. 34) se configura no uso frequente de atividade pedagógica fílmica e na cabeça do aluno, significa “não ter aula”.

É significativo essa colocação dos professores em falas que se complementam. No discurso do professor “Flávio” há um incômodo frente a esse tipo de representação negativa do filme na escola, pois para ele não é uma forma de “enrolação”, mas um meio de aprendizagem. Já nas falas de “Ricardo” existe a associação no imaginário do aluno entre o uso do filme como sinônimo de lazer e como um “tapa buraco” ou uma estratégia que o professor utiliza quando não tem nada pra fazer ou não quer dar aula.

Moran discute outras concepções no senso comum, inclusive no imaginário/prática de alguns professores, sobre o uso de filmes em sala de aula. Ele cita a utilização do “Vídeo-enrolação”, que seria exibir um filme sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que a película é usada como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso. Outra modalidade é o “Vídeo-deslumbramento” quando o professor passa filmes em todas as aulas e o uso exagerado diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.

A categoria “Vídeo-perfeição” é formada por professores que questionam todos os filmes porque possuem defeitos de informações históricas. No entanto, os filmes que apresentam imprecisões, equívocos históricos e/ou conceitos problemáticos podem ser usados e questionados. Moran também aborda o grupo “Só vídeo”, no qual o professor exibe um filme sem discuti-lo, sem dialogá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Com base no exposto, fica a pergunta: por que o uso do filme na escola ainda é visto, de maneira geral, de forma pejorativa?

Uma primeira pista é que esse preconceito pode ter se consolidado historicamente pelo mau uso do cinema na escola. Os exemplos dados por Moran evidenciam essa inadequação. Outra pista é fornecida por Robert Rosenstone. De acordo com esse autor, há algumas décadas alguns historiadores, como Richard Price, Greg Dening, James Goodman e ele mesmo, trabalharam sobre livros e ensaios que os estimulavam a buscar formas experimentais de escrita histórica. Tratava-se de uma tentativa de tornar a prática da história, no século XXI, algo “mais vital”. A preferência por formas contemporâneas e mais sensíveis de expressão os teria encaminhado para as mídias visuais.

E eis que surgiram as primeiras dificuldades. Como aceitar que o cinema pudesse transmitir um “tipo de História séria”? (ROSENSTONE, 2010, p. 15). Tal possibilidade iria contra uma tradição escolar. Provavelmente isso se deva porque nos

acostumamos que a História se faz de forma impressa em “espessos tomos cujo peso e volume ajudam a ressaltar a solidez das lições ensinadas” (ROSENSTONE, 2010, p.15). Desse modo, os filmes foram considerados apenas como entretenimento. Não somente pelos historiadores mais conservadores, mas por outros profissionais, incluindo os da área educacional.

Eu mesma ouvi de uma diretora, por ocasião da última semana de aula, anterior ao recesso escolar de julho, quando o número de alunos presentes no colégio era mínimo e não deveríamos introduzir matéria nova: “Façam qualquer coisa, menos passar filme!”, alegando que os pais reclamavam. Mal poderia descrever minha indignação. No entanto, é preciso reconhecer que tais impressões não surgiram do nada. Portanto, cabe-nos a preocupação sobre como as atividades com o cinema estão sendo realizadas no ensino médio, a ponto de perpetuar as tais representações mencionadas a cima.

O fato é que essas representações depreciativas do uso do filme na escola podem determinar as relações de pertencimento entre um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos que o professor assume diante da escola e, principalmente, concebe o seu fazer pedagógico e o seu próprio papel. “A representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa legitimá-las” (GILLY, 2001). Desse modo, essas representações negativas sobre o uso dos filmes no ensino precisam ser desconstruídas para que essa prática pedagógica possa se consolidar nas escolas.

No entanto, é preciso reconhecer nas falas dos professores, uma concepção diferente do uso do cinema em sala de aula. Essa coexistência de diferentes visões pode revelar a pluralidade dos modos de pensar as linguagens no ensino de História. E mostra, ao mesmo tempo que, ainda que esses professores atuem no ensino médio de uma escola particular, o uso do cinema vem sendo elaborado como algo positivo e capaz de produzir inovações curriculares indispensáveis na atualidade. Ao fazer com que os estudantes produzam e socializem conhecimentos e também desenvolvam uma leitura crítica dos saberes estudados.

## 1.5 MOTIVAÇÃO PARA O USO DOS FILMES

Quando a entrevista passou ao quesito motivação para o uso dos filmes, “Ricardo” enumerou “Os interesses dos alunos por esta ferramenta” e “A capacidade didática e explicativa de visualizar os exemplos discutidos em sala”.

*Essa... essa imagem em movimento, né, gera um estímulo até mesmo pra idade que eles estão de 14 a 16 anos completando esse método até 17 anos, então ele já tem uma, até mesmo pelo contexto que se vive hoje em dia se fala, se vive muito mais cinema do que há dez, cinco, dez anos atrás...*

Como mencionado, o professor também reconhece o forte apelo que a linguagem audiovisual exerce sobre os jovens estudantes e que essa realidade pode ser constatada em sala de aula, sem mencionar todo um segmento de produções cinematográficas voltadas especialmente para o público infanto-juvenil. Especificamente para as idades mencionadas pelo professor (14 a 17 anos), isto é, aquelas comumente registradas entre alunos matriculados no ensino regular do ensino médio, Napolitano (2011) sugere que o professor tenha um olhar atento para algumas características dessa faixa etária e escolar como: a) aumento da interdependência grupal; b) maior interesse pelo sexo oposto; c) redefinições identitárias, d) questionamento do sentido existencial e social da vida e do mundo; e) primeiras exigências da vida civil.

*Além disso, a própria seleção do filme pode ser feita com maior ousadia. Certos temas e problemas de ordem existencial, psicológica, sociológica e ética podem ser abordados, pois os alunos dessa fase geralmente oscilam entre o tédio mortal perante a vida e a busca de excitação e posicionamento radicais perante as coisas e pessoas do mundo (2011, p. 27).*

Ao considerar uma maior capacidade de interpretar e abstrair informação na adolescência, o professor “Ricardo” reconhece a possibilidade de estabelecer debates e abordagens mais densas sobre o filme, fazendo as conexões necessárias com os conteúdos estudados.

Na percepção de “Flávio”, o cinema é uma possibilidade de mudar o formato da aula, trazendo um elemento lúdico ao final do conteúdo.

*Veja bem, eu poderia instrumentalizar um fato histórico por meio de uma imagem do Debret, por exemplo, o Brasil colônia, a realidade do escravo que ajuda muito, mas eu acredito que muito da disciplina de História especificamente, porque você não encontra isso na*

*Geografia ou em outras matérias, é a questão da emoção, então às vezes o menino, ele vai conseguir absorver aquele fato quando eu instrumentalizo por meio do filme, mas é claro que isso é um instrumento adjacente, é complementar vamos dizer assim. Ele não é fundamental, mas de certa forma quando você utiliza o filme para mostrar para o aluno e não só falar do fato, mas mostrar um fato pra ele, uma encenação que seja, eu acredito que isso complementa esse conhecimento do aluno e a capacidade dele de absorção melhora por que eu instrumentalizei.*

Percebe-se na fala de “Flávio” dois elementos do fazer pedagógico: uma justificativa para a escolha do recurso didático e outra para a sua estratégia de ensino. “Instrumentalizar um fato” pode ser entendido como expor um conteúdo, afinal, aulas expositivas dominam os planos de ensino e, uma vez mais, voltamos à questão da necessidade de “ensinar tudo”. Em seguida, ele deixa claro que poderia escolher um recurso diferente do filme, como uma imagem do pintor francês Jean-Baptiste Debret (bastante comum nos livros didáticos de história da educação básica). Entretanto, ao selecionar a película, o docente revela sua estratégia de ensino: fazer com que o aluno assimile o conteúdo exposto, por meio da emoção. Ele presume que esse aspecto da linguagem audiovisual possa, de alguma forma, facilitar a compreensão e a aprendizagem do “fato”.

A despeito dos questionamentos que poderia fazer do que o professor entende por fato, antes deveríamos considerar a colocação de Jaime Pinsky para pensarmos o sentido de sua fala, antes de criticarmos sua opção didática.

Da maneira como a maioria dos manuais insiste em nos apresentar a História, esta parece ser, efetivamente, a “ciência do passado”. Ciência, no sentido positivista, suposta detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. (...) Essa concepção de História, embora muito criticada “em tese” e fruto de chacotas, ainda é utilizada na prática de muitos historiadores, autores e professores para quem historiar é simplesmente relatar algo que já ficou para trás. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer “cortes” criativos, refugiando-se na assepsia de uma História pretensamente neutra (2012, p. 9).

Seria cabível questionar ou mesmo duvidar que o professor, na teoria, não faça uma leitura crítica do que apresentam como “fato histórico”? Talvez. Mas a questão é que na prática do ensino prevalecem os manuais que definem uma versão simplificada do que deve ser ensinado. Sua fala não pode dimensionar plenamente sua estratégia de ensino. Ao recorrer às imagens em movimento, ele rompe com esse ensino tradicional,

pois acredita que, a identificação emocional, pode possibilitar ao aluno uma maior aprendizagem. “O objetivo principal do cinema deve ser retratar as emoções” (XAVIER, 1983, p.46) e o professor bem o sabe que essa obra, de natureza estética, se “converterá em subjetividades e sentimentos, isto é, em participações afetivas (...)” (XAVIER, 1983, p. 156).

Em sua obra *Psicologia pedagógica*, Lev Semenovich Vigotsky nos orienta a considerarmos as emoções no processo educativo. Para ele,

Se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (...). As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo (2010, p. 143)

Desconheço estudos que relacionem cinema e aprendizagem histórica, mas compreendo, no entanto, a expectativa que os docentes têm em relação à eficácia dos filmes como instrumento de ensino-aprendizagem em razão do “efeito de real”, embora seja consenso entre os teóricos de Cinema e Educação, que da mesma forma como acontece com os documentos escritos, nas películas, o espectador não absorve prontamente todo o conteúdo, se fazendo imprescindível a mediação do professor, o que é diferente da explicação do professor, no sentido da concepção pedagógica de Joseph Jacotot. De acordo com o Dicionário teórico e crítico de cinema,

O efeito de real designa o fato de que, na base de um efeito de realidade suposta suficientemente forte, o espectador induz “um juízo de existência” sobre as figuras da representação e lhes confere um referente no real, dito de outro modo, ele não acredita que o que ele vê seja o próprio real (não é uma teoria da ilusão), mas sim o que ele vê existiu no real (AUMONT, 2003, p. 92).

O efeito de realidade está diretamente relacionado ao efeito produzido a partir das analogias ou representações elaboradas em uma dada situação. Em seu livro *Slaves on Screen: Film as Historical Narrative*, Natalie Davis descreve esse processo de construção coletiva.

What the film looks and sounds like will depend on small decision from many sources—including the interpretive performance of the actors (...) the style of the directors of photography and music, unexpected events

during the events during filming, and post-editing interventions by producers (2000, p. 12).<sup>26</sup>

É nesse sentido que a imagem não reproduz a realidade, mas que ela é construída pela realidade e a constrói a partir da linguagem cinematográfica: o enquadramento, a iluminação, a montagem, os movimentos da câmera, entre outros, que tornam o filme uma construção coletiva.

Jonh Sayles, diretor do filme *Matewam* (USA, 1987) discorre sobre a atração que um filme histórico baseado ou dito que se baseia em uma história verdadeira, exerce um poder maior de persuasão sobre o público.

There's a certain power that comes from history. I mean, I've heard producers say many, many times that the only way a moving is going to work is if the ad says "Based on a true story." Audiences appreciate the fact something really happened. Whether it did or it didn't, they are thinking that it did or knowing that it did (Apud DAVIS, 2000, p. 15)<sup>27</sup>.

Essa reconhecida persuasão pelos filmes históricos no imaginário do expectador pode ser explicado ainda, como nas palavras de Rüsen, a partir do "fascínio que o passado com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos" (2012, p. 44). Para ele,

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar um fator de determinação cultural da vida prática (2012, p. 44).

## **1.6 O TRABALHO DOS PROFESSORES COM OS FILMES AMISTAD E 1492 – A CONQUISTA DO PARAÍSO**

---

<sup>26</sup> Como o filme aparenta e soa dependerá de pequenas decisões tomadas por muitas fontes, incluindo a interpretação dos atores (...) o estilo dos diretores de fotografia e música, eventos inesperados durante as filmagens e intervenções pós-edição dos produtores. Tradução livre.

<sup>27</sup> Existe um certo poder vindo da história. Quero dizer, eu ouvi produtores dizerem muitas, muitas vezes que o único jeito de um filme dar certo é se o anúncio disser "Baseado em uma história real." O público aprecia o fato de que algo realmente aconteceu. Ainda que tenha ou não acontecido, eles estão pensando que sim. Tradução livre.

### 1.6.1 FLÁVIO E O FILME *AMISTAD*

Lançado em 1997 e dirigido por Steven Spielberg, o filme utilizado por “Flávio” foi *Amistad*, que trata de fatos ocorridos no ano de 1839, quando cinquenta e três escravos africanos conseguiram assumir o comando do navio negreiro *La Amistad*, que aparentemente seguia rumo a Cuba. Desordenadamente navegaram até a costa do estado de Connecticut, nos Estados Unidos da América. Ao chegarem ao território norte-americano, os negros foram aprisionados e levados a um grande julgamento, acusados de assassinato, devido a morte de parte tripulação composto por homens brancos durante o motim. No filme, essa situação gera uma enorme polêmica entre os abolicionistas e os conservadores, num período em que as divergências internas estadunidenses caracterizavam o prenúncio da importante Guerra de Secessão (1860).

O professor Flavio justifica sua escolha devido à relação do filme com um dos conteúdos abordado na 1ª série do ensino médio: a mão de obra escrava na América portuguesa.

*“Nesse caso, o filme apresenta um contexto do século XIX, que fala sobre a venda de escravos nos portos de Cuba. Só que os elementos que o filme traz também se remetem a elementos do início da escravidão do século XVI, do negro chegando à América na segunda metade desse século.”* Flávio conclui, como objetivo da aula filmica, *“comentar as cenas dos filmes estabelecendo paralelos com o conteúdo”*.

Ao pedir ao docente que detalhasse os aspectos mais relevantes dessa aula, ele acrescentou

*“Trata-se de uma fonte secundária, então o filme, para que ele seja feito, ele vai até uma fonte primária, colhe uma informação e materializa aquela informação. E sobre isso eu entendo o seguinte, para nós trabalharmos uma fonte primária com o aluno de educação secundária é bem difícil, não é tão atrativo assim. Nós professores trabalhamos com isso em universidades, a fonte primária, mas eu acredito que o filme como fonte secundária ele consegue ampliar a ponte que o menino tem para aprender história, isso tudo por que chama atenção, por que é atrativo, por que muda o formato da aula.”*

A preocupação de “Flávio” em abordar questões que ele considera relevantes, como a escravidão no Brasil do século XVI em diante, não é infundada. Há pelo menos 13 anos, eu frequento a “Sala dos Professores” da UNB, organizada pelo CESPE,



especialmente para que os docentes do Distrito Federal possam gabaritar e opinar sobre as provas do PAS no mesmo dia e horário que os estudantes. E se há algo que professores engajados nessa modalidade de processo seletivo sabem é que itens sobre América Portuguesa são recorrentes e muitos acerca da escravidão já foram cobrados.

Bem, quanto ao fato do cinema ser atraente para os estudantes, parece-me consenso entre os professores entrevistados. E não é de espantar, considerando que no dia a dia os alunos tem 6 ou 7 horários de 50 minutos cada, dependendo da escola. Qualquer mudança na rotina diária de aulas expositivas é obviamente bem-vinda. O professor faz questão de registrar

*(...) inclusive eles me cobram que eu continue o filme, que eu termine o filme, eles gostariam de ver o filme todo, só que por uma questão de calendário eu não passo o filme todo, eu passo ele editado ou somente trechos, mas os alunos eu tenho cem por cento de aceitação quando eu proponho vinte minutos de um filme, vinte minutos de um documentário que seja, tem cem por cento de aceitação.*

No entanto, só a mudança “no formato da aula” não é, por si só, determinante para que a atividade seja bem sucedida. Ela, necessariamente, tem de ser pragmática! Caso contrário, o professor estaria desperdiçando um tempo que para ele, está claro, é precioso. Por esse motivo, algo que “não é tão atrativo”, creio, pode também ser compreendido no sentido de que não é viável quando se trata do trabalho com alunos do ensino médio, haja vista a rotina já comentada<sup>28</sup>. E desejar ou impor que o professor faça uma análise da fonte tal qual se faz na graduação de história, é inadequado, pois, esse não é claramente o objetivo do ensino de história na educação básica.

A presença da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na organização curricular do Ensino Médio tem por objetivo a constituição de várias competências mais abrangentes (e menos específicas) que permitam ao educando, por exemplo: *Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.* (PCNEM, 1999, p.13)<sup>29</sup> por meio de uma estética da sensibilidade, que é indispensável para o exercício da cidadania e também para o mundo do trabalho, como determinam

---

<sup>28</sup> Rever tópico nas páginas 6 e 7.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Data de acesso: 28/12/15.

objetivos dos documentos que norteiam a educação básica. Ainda, mais especificamente quanto ao ensino de História, o PCNEM informa que

A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho (199, p. 67).

Em outros termos, os saberes que “Flávio” mobiliza não são, como afirma Philippe Perrenoud (1996), oriundos, sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos (Apud TARDIF, 2012, p.65) que os docentes enfrentam cotidianamente, em razão de seus recursos, estratégias e limitações, sejam estas institucionais ou curriculares.

Evidencia-se ainda da fala de “Flávio” que sua leitura do filme é a de que ele foi produzido a partir de fontes originais, isto é, dos vestígios que remontam aos eventos históricos narrados. Em sua concepção de documento, o filme seria uma fonte secundária. Percebe-se, também, uma hierarquia superior das fontes primárias sobre as fontes secundárias, que é reflexo de uma concepção de história ainda calcada em ideias positivistas do que é História. Essa constante preocupação com a “verdade histórica” pode ser interpretada como um eco insistente das preocupações com a neutralidade e objetividade do historiador do século XIX e que, possivelmente, foi muito enfatizada na formação inicial do docente.

O fato de fazer uma seleção, um recorte, implica atribuir importância a um determinado aspecto e fonte em detrimento de outros e isso sempre vai existir, quer seja no meio acadêmico quer seja na sala de aula. No entanto, essa operação não significa conceber que uma fonte é mais verdadeira do que as fontes pode ser naturalmente primeiras ou secundárias. Toda fonte é discurso e interpretação da realidade. Como enfatiza Chartier,

a realidade (passada ou presente) não é um dado a priori (pré-discursiva), ela é construção *significativa*, portanto, *representada*. O “mundo como representação” é obra dos discursos que, ao apreendê-lo, conferem-lhe significação. Os *sentidos* são historicamente produzidos pelos atores sociais através dos *mecanismos de representação* que articulam modalidades de relações com o mundo social (classificações, delimitações, práticas, institucionalizações) (Apud BRITO, 2003, p. 17).

Keith Jenkins afirma que “não há fontes mais profundas” (JENKINS, 2004, p. 79), para que alcancemos a “verdade” de tudo que desejamos saber sobre os homens do passado. Para esse autor, ao priorizarmos a fonte original, incorremos na possibilidade de transformarmos os documentos em fetiches e distorcendo-os na produção da história. Desse modo, todas as fontes históricas são explicativas do mundo, seja um filme, um programa de TV, um diário, um texto jornalístico, uma obra de arte, fotografias etc.

Sobre os critérios que levaram o professor a escolher a película *Amistad*, ele pondera:

*Quando você aborda o filme, você vê a realidade do africano na África, naquele contexto ali e que também tem inserido o contexto da escravidão no modelo africano e depois esse modelo muda e aí ele vai mostrar o personagem principal sendo mandado para a América, por isso quando ele aborda esses aspectos, esse elo África-América, ele atua com uma veracidade muito forte, então o nível de adaptação artística, a quantidade foi mínima, e isso quer dizer que ele está mais próximo do fato em si e por isso esse foi o primeiro critério para analisar esse filme.*

A fala do professor de que *Amistad* tem uma adaptação artística mínima, e por isso seria mais fiel ao fato histórico deve ser compreendida dentro da sua estratégia de ensino. No entanto, é importante sublinhar que há outras leituras para essa película. Para Napolitano (2011), *Amistad* (1997), de Steven Spielberg, reitera o mito da democracia norte-americana “como um destino manifesto que não conhece limites de raça, credo ou cor” através da monumentalização de um episódio ocorrido em 1838. Escravos amotinados no navio negreiro *Amistad* aportam à costa dos EUA e se tornam objeto de uma disputa jurídica entre abolicionistas, comerciantes e os estados espanhol e americano. A encenação dá sentido à luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos ao materializar ficcionalmente no sistema jurídico dos EUA a virtude de

encarnar valores universais como a democracia e a liberdade individual. Napolitano analisa o filme dentro das discussões multiculturais presentes na sociedade estadunidense da década de 1990. Um exemplo que o autor dá é:

A construção dos vilões identificados com a defesa da escravidão: os comerciantes negreiros, cubanos e portugueses, misto de ganância, corrupção, falsa moral e ignorância e os escravagistas do Sul, que no filme, são um corpo estranho da democracia norte-americana (2011, p. 71).

Ao mesmo tempo, a película, Spielberg oculta as contradições da democracia nos EUA. Outro aspecto essencial para a compreensão de *Amistad* é o papel que a religião ocupa no filme, como as sequências nas quais os africanos “vão tomando contato com os valores religiosos ao folhearem a bíblia” (2011, p. 71).

Napolitano evoca a necessidade de discutir as relações entre capitalismo, burguesia liberal alimentada por interesses econômicos coloniais e semicoloniais independentes de valores abolicionistas. Enfim, ele elenca inúmeras possibilidades de leitura crítica para *Amistad*. Porém, obviamente, sua intenção não é desqualificar a película, mas entender o porquê da monumentalização da democracia norte-americana e não discussão sobre suas contradições, em diálogo com a necessidade de Spielberg atualizar o sentido dessa democracia em tempos de multiculturalismo e hegemonia política nos EUA. Já que o diretor sempre demonstrou em sua filmografia identificação como os mitos historiográficos estadunidenses (2011, p. 73). Essas ponderações podem servir para suscitar entre os professores novas reflexões que levem em conta, também, a relação entre a película, os valores e intenções do diretor e as condições de produção do período no qual o filme foi produzido.

O professor entrevistado estabelece diferenças entre um documentário e um filme. Para ele, “*os documentários são feitos com imagens reais*”. Por exemplo, os documentários nazistas possuem “*o objetivo de exaltar a figura do Hitler né, de estimular o nacionalismo alemão, mas um documentário tem mais veracidade do que o filme por que o filme necessita de uma leve adaptação artística para poder vender, para poder emocionar, que faz parte*”.

José D’Assunção Barros discute que a proposta do documentário seria analisar os acontecimentos considerando a mesma perspectiva do historiador, isto é, utilizando

imagens da época, comparando depoimentos e fontes com um raciocínio hipotético-dedutivo. Já o filme histórico se ocuparia em narrar de modo criativo um evento ou processo histórico, por meio dos efeitos estéticos que aparecem nos filmes “ficcionais”. A diferença que o professor estabelece faz sentido, de certa forma, se pensarmos que a construção do filme e do documentário são diferentes. Enquanto o filme histórico geralmente oculta as fontes em que se apoiou, o documentário explicita suas fontes para os expectadores, isto é, os discursos, imagens, documentos de época etc. No entanto, a premissa de que o documentário seja mais realista que a ficção é falsa. Segundo Barros,

o cinema, mediante sua produção fílmica e não apenas documentários históricos, também pode ser utilizados para ensinar história ou mais ainda, para veicular e até impor uma determinada visão da história. (...) Tanto os historiadores podem estudar os usos políticos e educacionais que se têm mostrado possíveis por meio do cinema, quanto, de igual maneira, os pedagogos (e também professores de história) podem utilizar o cinema para difundir o saber histórico e historiográfico de determinada maneira (2012, p. 59-60).

Sobre a metodologia de usar filmes em sala de aula, o professor diz que nunca teve contato com esse tema, nem nunca leu um livro que tratasse disso, isto é, “*que me ajudasse a falar assim: Coloque um filme em sala de aula e faça isso.*” Rosália Duarte (2000) analisa pesquisas em educação com filmes e afirma que há um aumento no número de pesquisadores em busca do cinema como campo de estudos, embora reconheça que exista uma defasagem do cinema em comparação a outros campos de investigação. Para ela,

o reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo (2000, p. 97).

Essa fala “*eu nunca li nenhum livro que me... que me ajudasse a falar assim: Coloque um filme em sala de aula e faça isso.*” é reveladora, pois expressa uma realidade, a ausência de pesquisas sobre metodologia do uso dos filmes na escola, mas também evidencia a capacidade que o professor tem de, mesmo sem essas referências, ser capaz de desenvolver intuitivamente e, pela experiência no fazer docente, de criar

uma metodologia própria. Isso me leva a pensar que, apesar de reconhecer a importância de textos sobre o uso do cinema em sala de aula, estes nunca serão suficientemente definitivos, pois o momento de aplicação de qualquer metodologia sofre influências da interação dinâmica e imprevisível que requer uma pronta reação do professor nas atividades planejadas.

Quando consultado acerca de como faz o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o escolar, o professor fala da utilização de fontes históricas da época estudada. Como exemplo, usa o discurso de Pizarro para a compreensão dos povos pré-colombianos.

*Por exemplo, é colocar o quê que o Pizarro achou do que ele viu, então você tem o relato do conquistador daquilo que ele viu no século XVI, século XV e XVI, né, então isso aproxima o aluno (...) o cara estava lá, ele pisou em terras americanas, ele viu a organização dos povos, o que a gente nunca viu e o que a gente sabe ainda é vinte por cento do que eles destruíram mais quase tudo, então você trazer o relato de uma pessoa que viveu aquele momento no século XV, século XVI.*

De fato, o professor pode e deve recorrer ao uso das fontes, mas é sempre necessário que esteja atento às condições de produção das mesmas, como registram os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio quanto ao ensino de história.

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapõe sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas.

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. (1999, p.22).

As crônicas coloniais são os documentos mais utilizados nos livros didáticos e pelos professores no ensino de história da América Espanhola, sem atentar para as

condições de produção<sup>30</sup>, dos documentos coloniais. A “crônica esteve estreitamente ligada à instituição monárquica e à imagem dos reis e da nobreza, tornando-se modelo de escrita preponderante para se registrar e celebrar os “grandes feitos” históricos das monarquias” (OLIVEIRA, 2011, p. 236).

Desse modo, para Susane Oliveira, a intenção da narrativa presente nas fontes coloniais espanholas era conservar a memória da colonização espanhola na América, valorizando os feitos dos colonizadores, a religião cristã e os costumes europeus.

Esse tipo de história acabou por silenciar, inferiorizar e/ou negar os conhecimentos e práticas dos ameríndios; negou-lhes, enfim, o direito de ter especificidades e particulares históricas e culturais reiterando uma série de conceitos globalizantes e essencialistas a respeito das identidades e diferenças (2011, p. 237).

Tais representações sobre os indígenas do passado podem afetar a compreensão dos estudantes no presente. Ou seja, o passado não está deslocado do imaginário atual, práticas e representações estigmatizantes dos indígenas considerados bárbaros, demoníacos, selvagens, descritos nas crônicas coloniais, como a de Pizarro, reproduz na longa duração ideias e concepções recentes de marginalização e exploração das sociedades ameríndias.

Ao abordarmos como o professor estabelece as relações entre passado e presente, no filme *Amistad*, ele explica que discute as

*abordagens da mídia e dos programas sociais com referência ao negro no sentido de afirmação de preconceito ou desigualdade social (...) a escravidão oficialmente acabou em 13 de maio de 1888, mas o preconceito, ele permanece. (...) Quando vc fala da escravidão (...) percebe que os alunos afrodescendentes em sala de aula, eles mudam, você tem que ter um cuidado enorme, eles mudam a feição por que eles sentem aquilo, por que o preconceito, ele existe, então fala-se do negro como um objeto, fala-se de um negro que não pode ser catequizado por que ele não tem alma, a religião dele é do Diabo, então quando você começa a colocar a justificativa da igreja pra escravizar o negro e não o indígena que faz parte do projeto da contrarreforma (...) e o menino começa a entender o porquê que ainda hoje mesmo na nossa constituição como sendo crime inafiançável e existe esse preconceito ainda. (...) Então essa ponte vira até uma aula de cidadania, é uma pegada de ética e cidadania, então essa ponte que é extremamente atual.*

---

<sup>30</sup> Condições de produção implicam “o que é material (a língua sujeita a equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ORLANDI, 2003, p.40).

O debate promovido pelo docente é fundamental em uma sociedade que tem o racismo como elemento estruturante. Sua problematização está em consonância com as proposições dos Temas Transversais dos PCN's a respeito da pluralidade cultural<sup>31</sup>, que deve ser abordada já no ensino fundamental, com as seguintes proposições

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (MEC/SEF, 1997, p.27).

Ao meu entender, o que “Flávio” tenta fazer é conciliar as muitas diretrizes recebidas, quer sejam as da instituição de ensino onde trabalha, quer sejam as diretrizes curriculares para o ensino, incluindo as matrizes de competências e habilidades ditadas pelos processos seletivos como Enem e PAS. Ele ainda se preocupa ainda em propiciar um ensino voltado para questões emergentes na sociedade, como a desigualdade socioeconômica, o racismo e a intolerância.

A escolha do filme é muito pertinente para tratar do horror da escravidão. Quando o professor diz que os estudantes ficam muito impressionados com a violência com que os africanos escravizados são tratados, podemos imaginar a reação deles ao assistirem a cena da película que mostra a “travessia do Atlântico” por um navio negreiro da costa africana para Cuba. Segundo Marcos Napolitano, é “o momento mais dramático e impactante do filme” e

(...) a força das imagens da travessia mostradas por Spielberg— cujo ponto máximo é a sequência ultra-realista do arremesso da carga viva ao mar— emocionam, fazendo com que o mais racista dos espectadores se identifique com o drama dos africanos (...) (2011, p.73).

---

<sup>31</sup> Parâmetros curriculares nacionais. Apresentação dos temas transversais ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.



De acordo com Natalie Davis, “dar a ver o trauma invisível e indizível poderia ser um lema de Spielberg, já testado em Lista de Schindler.” (2000, p.84-85). Espetáculo fílmico à parte, a questão é que, apesar das diferenças históricas, ao compararmos o holocausto africano ao holocausto judeu, é possível fazermos conexões com os argumentos de Arlette Farge quando discute sobre a relação entre um acontecimento traumático individual e coletivo. Segundo a historiadora,

(...) produzem compaixão? Levam suas testemunhas a manifestar solidariedade ou agressividade? Podemos sentir se o singular de um traumatismo individual vai ou não vai acarretar um leve ou profundo movimento social?” (2011, p. 18).

Para Marc Bloch “a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em uma linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado” (2001, p. 66). Essa ponte que o professor estabelece entre a escravidão transforma a escola em um espaço de promoção dos direitos humanos como discorrem o PCN’s:

(...) para compreender a abolição da escravidão e a forma como ela ocorreu, torna-se necessário situá-la no processo estrutural, em temporalidades mais longas: no processo de mudanças do sistema capitalista, desde a sua constituição histórica, e na longa duração do racismo. Este explica não só a permanência até hoje de preconceitos e discriminações em relação às populações negras e mestiças, mas também a origem da própria escravidão (...) (BRASIL, 2000, p. 25).

Problematizações como essas, para além das questões raciais devem estar interseccionalizadas com outras categorias identitárias de gênero, classe e religião. Lembrando Jörn Rüsen, é pertinente considerarmos que o ensino de história afetará o aprendizado de história e suas consequências para a vida prática do indivíduo.

Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos (2010, p. 38).

## 1.6.2 TRABALHO DE “RICARDO” COM O FILME *1492: A CONQUISTA DO PARAÍSO*.

Lançado em 1992, em meio às comemorações dos 500 anos da chegada de Cristóvão Colombo à América e dirigido por Ridley Scott, o filme escolhido por “Ricardo” foi *1492: A conquista do paraíso*. A película se propõe reconstruir a trajetória de Cristóvão Colombo desde seu empenho por conseguir o financiamento da coroa espanhola para sua expedição, bem como a travessia pelo oceano Atlântico que culminaria na sua chegada ao novo continente, o contato e a dominação sobre os nativos; também as dificuldades de se estabelecer na nova colônia e as consequências de sua ambiciosa empreitada.

Conforme dito “Ricardo” adota uma metodologia diferenciada de “Flávio”. Embora ambos utilizem o filme após a exposição do conteúdo, somente “Ricardo” desenvolve atividades que vão além da observação fílmica. Em uma abordagem mais específica relacionada ao filme escolhido, o professor nos informou que havia solicitado aos alunos que fizessem uma investigação prévia sobre o período estudado.

*Eu coloquei fragmentos do filme 1492 e pedi, então, pra eles pesquisarem anteriormente a respeito do imaginário social europeu naquele contexto, associado a isso eles pesquisaram também os tipos de mapas, como que o europeu via o mundo e como ele imaginava essas regiões desconhecidas que ele foi caracterizar depois como o Novo Mundo.*

Ao incentivar a pesquisa, o professor atende a duas orientações dos PCN. Ele tanto amplia a atividade com a fonte fílmica ao possibilitar que os alunos trabalhem com outros tipos de documentos, quanto estimula o uso de novas tecnologias a favor do conhecimento.

A pesquisa, a coleta de informação e o trabalho com conceitos são mais significativos e mais instigantes para os alunos quando fundamentam a construção de uma ou mais respostas para os questionamentos realizados no início da atividade. Essas respostas, que podem ser individuais, em dupla ou em grupos maiores, devem ser, de algum modo registradas em texto, álbum de fotografia, livro, vídeo, exposição, mural, coleção de mapas etc.

Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem. Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Mas, a noção que se tem de documento, as abordagens e os tratamentos que fundamentam a sua utilização têm sofrido transformações ao longo do tempo (PCN, 1998, 83)

Sua iniciativa indica uma preocupação em contextualizar melhor o período estudado, isto é, séculos XV e XVI, e que, por sua vez, também costuma ser cobrado em provas de vestibulares. No Enem, a conquista da América é objeto de conhecimento, especialmente no tocante à escravidão e resistência indígena e africana.

*“uai, mas quem é Colombo nesse filme?”. Por que Colombo, ele tem que justificar o seu projeto e quando ele vai justificar esse projeto, essa audácia perante a coroa espanhola ele tem que usar no seu argumento a ideia de que “Não, eu não vou só atrás de ouro, eu não vou só atrás de finanças, de crescimento comercial, eu vou atrás também de, o meu objetivo também é propagar a fé cristã“, é de alguma forma catequizar esse indivíduos que na mentalidade da época levar a civilização.*

Levantar essas questões e trabalhar com os alunos o imaginário da época colaborará para uma melhor apreensão do filme. Em seu artigo *Você disse imaginário?* Tânia Navarro esclarece que

O imaginário trabalha um horizonte psíquico habitado por representações e imagens canalizadoras de afetos, desejos, emoções, esperanças, emulações; o próprio tecido social é urdido pelo imaginário – suas cores, matizes, desenhos reproduzem a trama do fio que os engendrou. O imaginário seria a condição de possibilidade da realidade instituída, solo sobre o qual se instaura o instrumento de sua transformação (1996, p.5)

Ou seja, a estratégia de ensino usada pelo professor cria condições para que o aluno compreenda que Colombo é um homem de seu tempo. Que seus interesses e suas ações correspondem à mentalidade predominante da época. “O discurso religioso, por exemplo, seja ele islâmico, cristão, judaico, invoca a autoridade divina/instituída e a tradição normativa para a naturalização do posicionamento social” (NAVARRO, 1996, p.3), que por sua vez estava atrelado aos interesses mercantis da coroa espanhola.

Segundo Bronislaw Baczko, não se pode separar os agentes/atos de suas representações/imagens de si e do outro, que de fato, definem comportamentos,

inculcam valores, atribuem méritos, corroboram ou condenam atitudes/decisões (1985, p.306).

Nessa compreensão, portanto, a referência à contextualização vai muito além daquela intenção de “situar” fatos e acontecimentos que estão sendo estudados na pretensa referência a aspectos gerais de uma situação histórica, externos à produção do conhecimento em pauta, como se fosse necessário descrever o “pano de fundo” no qual eles estariam “inseridos”. Evita-se, também, entender a contextualização como se fosse apenas e tão somente a referência a temas específicos e candentes do cotidiano dos alunos. Estes poderão e deverão ser pontos de partida para a problematização do trabalho com a História, mas isso não substitui a dimensão temporal da realidade humana (PCNEM, 1999, 69).

O docente reforçou ainda que sempre faz essa relação com o conteúdo trabalhado com os estudantes e elencou outros critérios adotados para usar o filme para a sala de aula. *“Hoje a maioria dos livros didáticos já trazem no final de suas unidades algumas indicações de filmes. E eu sempre considero essas informações porque são acompanhadas de explicações, informação didática, que te facilita o uso em sala de aula.”* Somados a esses critérios ele acrescenta considerar algumas situações como a linguagem/censura para a idade *“para não colocar um filme muito infantilizado pra um público adolescente, então ele vai ali “pô eu tô assistindo isso...”*

*Eu evito sempre que tenha cenas obscenas, no linguajar muita torpeza, muito palavrão eu evito. Ou então quando é muito importante e tem, eu vou lá e edito aquela parte, pulo a parte pra evitar exatamente porque o processo é educacional. O processo não é uma diversão, eu não entendo o filme em sala de aula como um lazer para o aluno.*

A informação de “Ricardo” quanto às sugestões de filme procede, pois é bastante comum encontrarmos nos livros didáticos sugestões de películas de acordo com os assuntos abordados em determinado capítulo. No entanto, ao consultar o material didático<sup>32</sup> utilizado por ele, constatei que as informações se limitavam ao nome do filme, país, ano de lançamento, diretor, duração e uma sinopse que não chega a duas linhas. Considero pertinente observar que, já tendo discorrido sobre a importância dos

---

<sup>32</sup> O livro didático adotado pela escola onde Ricardo trabalha, como professor do Ensino Médio, é o Conecte: história, volume único/ Ronaldo Vainfas. São Paulo: 2014.

livros didáticos como material de referência para professores, alunos e pais de alunos, seria interessante que essas sugestões viessem acompanhadas de orientações para uma melhor leitura do documento fílmico. Se por um lado poupa tempo ao profissional, por outro não acrescenta muito. O filme continuará sendo visto como ilustração, pela maioria, e subaproveitado, visto como uma confirmação dos conteúdos dados.

Outro ponto interessante da fala de “Ricardo” é sua preocupação explícita com a faixa etária indicativa do filme. É possível que sua atenção a esse quesito se deva por trabalhar em uma escola particular confessional, que orienta os professores a selecionarem com muito critério os materiais paradidáticos complementares. Em todo caso, é muito pertinente seu reconhecimento de que se o filme não for adequado, nem a atenção dos alunos ele terá. Como “Ricardo” e “Flávio” trabalham com a mesma faixa etária, ficam valendo as orientações de Marco Napolitano já mencionadas sobre o cinema na adolescência e no ensino médio (14 aos 18 anos), acrescidas de algumas características dos PCN para esse nível, às quais os docentes devem estar permanentemente atentos. Paulo Eduardo de Mello sublinha que,

a ênfase dos textos dos PCN reside na articulação entre os conteúdos expressos em informações e conceitos e de como proceder para compreendê-los e analisá-los, dimensionando o saber escolar com o saber fazer ao mesmo tempo que este saber não é neutro. Desta forma é intrínseco do conteúdo programático de cada disciplina a inclusão de atitudes e valores e habilidades a serem trabalhadas na prática escolar. Nessa perspectiva, para cada disciplina é necessário estabelecer as relações entre os conteúdos explícitos e conceitos básicos com as formas pelas quais os alunos adquirem e se apropriam desses conteúdos (*Apud* BITTENCOURT, 2011, p. 118).

Para “Ricardo”, a película é aquele elemento que vai ser utilizado para reforçar o aprendizado dos estudantes. “O filme tem de ter um papel secundário, que faz parte daquele processo de fixação do conteúdo, de assimilação.” Sua visão se aproxima da de “Flávio”, ambos sempre preocupados com a retenção do conhecimento e com os processos seletivos.

*Considerando as nossas atuais condições no ensino médio, tanto no PAS quanto no Enem e no vestibular da universidade de Brasília, você tem agora não mais uma... Principalmente por conta do Enem, não mais essa percepção do conteúdo propriamente, mas sim da*

*chamada matriz de referência e aí, explorando mais pelas competências e pelas habilidades do que propriamente o conteúdo.*

*A partir de conexões de diversas fontes, seja ela um livro acadêmico, ou um livro didático, um determinado filme, uma determinada representação, por meio de um cartoon, de uma charge... eh... eh... Enfim, de uma manchete de um jornal. Então tudo isso, é claro, a gente discute aqui nesse momento a questão do filme, né, mas a aula de história é uma das poucas que nos permite fazer essa conexão de temporalidades e de diversas fontes de exploração, né, discutir temporalidades e você podendo usar diversas fontes, explorar a partir de diversas fontes.*

As condições mencionadas por “Ricardo” dizem respeito a uma expectativa de ensino voltada para o desenvolvimento de competências e habilidade. Isso equivale dizer que os conteúdos ficariam em segundo plano. Tudo porque a matriz está organizada nas quatro áreas que compõem o exame: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desse modo, a prova do Enem cobra os mesmos conteúdos, denominados objetos de conhecimento, comuns nos vestibulares, mas com um formato de prova diferenciado. Agora, os estudantes precisam usar mais a capacidade de raciocínio e compreensão do que de memorização.

*ele (o aluno) conseguir, porque não é somente o filme, o que tá por trás dessa interpretação. Ele conseguir perceber o que está implícito ali, naquela informação, muitas vezes, por exemplo, numa cena, o silêncio pode falar muito, o silêncio numa determinada situação, um sorriso, expressões, gestos que em outras circunstâncias.*

Embora sua preocupação com o conteúdo pareça contradizer essa nova proposta na relação ensino-aprendizagem, ao escolher o filme como recurso para o ensino de história, bem como outras fontes documentais, o docente colabora para o desenvolvimento dessas competências e muitas habilidades, inclusive de modo interdisciplinar ao dialogar com as outras áreas do conhecimento,

Como por exemplo, trabalhar simultaneamente duas áreas, da matriz do Enem (2009), como a área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias em sua Competência de área 1, cuja proposta é aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola,

no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida, bem como, a habilidade 1- Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. Nesta mesma atividade é possível trabalhar com a área de Ciências Humanas, em sua Competência de área 1, para compreender os elementos culturais que constituem as identidades, ao mesmo tempo em que se propõe interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura, isto é, a H1.

Os professores, como vimos nesse capítulo, são produtores e mobilizadores de saberes que são diferentes do “saber sábio”, apesar de dialogar com ele. Ana Maria Monteiro assevera que é preciso conhecer “como os professores de história mobilizam saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam” (2007, p. 38).

## CAPÍTULO 2

### FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA NA VOZ DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS

#### 2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Professora “Helena” tem idade entre 26 e 30 anos. Possui graduação em História pela UnB (2006) e um mestrado na área de História em andamento (à época da entrevista), também pela Universidade de Brasília. Possui 9 anos de docência, a maior parte destes atuando como professora do ensino médio em escolas particulares. Recentemente aprovada no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a docente foi lotada como professora do ensino fundamental II, na ocasião contava apenas com 7 meses de experiência como professora de escola pública.

A outra professora entrevistada, “Alice”, tem idade entre 41 e 45 anos. É licenciada em Estudos Sociais com habilitação em História e Geografia (2003), pela UPIS (União Pioneira de Integração Social) e tem uma especialização à distância, em História econômica do Brasil (2004), pela Universidade Salgado Oliveira, em Niterói, RJ. Possui 14 anos de docência em escola pública, tendo começado ensinando nas séries iniciais (Ensino Fundamental I) e, posteriormente, assumindo turmas do Ensino Fundamental 2 e Médio.

Ao serem questionadas sobre sentirem-se aptas para trabalhar com filmes nas aulas de História, ambas as professoras afirmam não terem recebido nenhuma formação para a utilização dos filmes como ferramenta pedagógica, no entanto, consideram-se preparadas para usá-lo como tal. Em sua fala, “Helena” expõe algumas informações acerca da graduação e pós-graduação.

*A gente não teve nada na verdade mesmo pra utilizar o cinema como ferramenta do ensino de História. O que a gente tem, na verdade, é alguns professores que passavam filmes e comentavam, mas não na área do ensino. Então você vai ali usando e vendo as possibilidades que o filme te apresenta, mas sem nenhum recurso, nenhuma teoria pra te embasar, né, porque eu não tive isso na minha formação como graduanda. Acho que hoje em dia, depois do mestrado eu até teria mais condições de problematizar as coisas e tudo mais. Mas quando*



*eu passava O pianista, eu não estava no mestrado, nem nada disso, então é... no "free style" (risos), por intuição.*

*E no mestrado também, que eu comecei a ler, né? As coisas vão se encaixando mais, mas eu não tive formação pra usar o cinema não. Que é um equívoco, né, porque os meninos veem muito filme. Até os da escola pública por causa da internet. Eles não vão muito ao cinema, mas eles veem tudo pela internet.*

Percebe-se nessa fala duas reflexões importantes. A primeira é o interesse dos jovens alunos por cinema na escola e a segunda é que os professores da universidade usam filmes como recurso pedagógico, mas não nas disciplinas voltadas para o ensino de história. A professora reconhece que sua competência para utilizar o filme em sala de aula foi desenvolvida pelos saberes da experiência e ampliada quando, no mestrado, passou a fazer leituras sobre o cinema.

Ao ressaltar que os estudantes das escolas públicas, ao contrário dos das escolas privadas, “*não vão muito ao cinema, mas eles veem tudo pela internet*”, “Helena” levanta uma questão que precisamos abordar, isto é, a presença dos jovens das classes populares em espaços culturais como cinema. Uma pesquisa feita em Capão Redondo, no estado de São Paulo, feita para a Fundação Perseu Abramo, direcionada a jovens das classes populares mostra que apesar do grande desejo de usufruir de atividades boa parte dos entrevistados nunca foram ao teatro e museus, “54% nunca foram a um museu de arte e 46% nunca foram ao teatro”. Segundo os dados da pesquisa sobre o cinema,

Mesmo no caso do cinema, a frequência é muito baixa: se cai para 15% o montante de jovens que nunca foi ao cinema, não chega a 25% o número de jovens que foi ao cinema pelo menos uma vez no espaço de um mês, enquanto 30%, embora já tenham ido alguma vez ao cinema, não o fizeram no espaço do último ano. Esse dado é interessante, porque quando se pergunta para o jovem o que ele gostaria de fazer no seu tempo livre, a atividade que concentra mais respostas, isoladamente, é “ir ao cinema” (18%). E quando se pergunta a respeito das “coisas que nunca fez mas gostaria de fazer”, 53% das respostas se referem a atividades de cultura e de lazer (muito mais do que, por exemplo, “adquirir bens”, com 7% das respostas) (2001, p.3).

Segundo os próprios jovens apontam a principal razão de irem nesses espaços é a falta de (53% das respostas). Ou seja, a dificuldade de acesso se dá pelo custo da diversão. Nesse sentido, é importante que o Estado invista em atividades culturais gratuitas nas periferias e ingressos a preço populares para teatro e cinema para atender

as demandas por cultura, principalmente dos jovens que têm baixa renda familiar e moram nas regiões periféricas da cidade.

Os cinemas das duas principais redes espalhadas pelo Distrito Federal (Kinoplex e Cinemark) se encontram principalmente nos shoppings do Plano Piloto e algumas das cidades satélites. O valor médio dos ingressos, já computados como meia-entrada, para o caso dos estudantes, varia de 15,50 a 18,00 reais, considerando horário e localidade das sessões. Desse modo, resta aos jovens, com menor poder aquisitivo, navegar e baixar vídeos pela internet.

No relato da professora “Alice”, ela afirma que não foi preparada por seus professores a utilizar o filme, mas era autorizada a usá-lo como recurso para apresentar trabalhos em grupo.

*Eu não tive essa experiência na faculdade, nem de como usar o filme nem de como assistir ao vídeo. Eu me lembro de que na faculdade eu também usei filmes, nos meus trabalhos em grupo. Então é uma coisa que eu me sinto preparada porque primeiro eu resolvi tentar fazer.*

Sua fala demonstra a segurança de quem tomou a iniciativa, de quem deseja saber fazer, mas, também, a consciência de que é preciso saber ver, isto é, ter um olhar crítico e, se possível, algum conhecimento da linguagem cinematográfica para um melhor desempenho em sala de aula. Sem dúvida, é recomendável que os professores tenham essa preocupação ao planejar uma aula fílmica. Para Mônica Kornis e outros estudiosos da área, há três aspectos fundamentais quando se pensa em fazer uma análise de filmes e que, certamente, enriquecerão o trabalho docente.

- a) os elementos que compõe o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores;
- b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações (1992, p.248).

Mas entre o ideal e o trabalho real na sala de aula, vale uma reflexão. Selva Guimarães (2003) nos alerta sobre o documento histórico, aprovado pelo MEC, que trata da produção de historiadores. Isto é, aquele que versa sobre a formação do

historiador, mas é omissa quanto à formação do professor. Vejamos o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos superiores de História, que aborda o perfil do profissional.

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas conforme as possibilidades, necessidades e os interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) (MEC/Sesu s.d., p. 4 *Apud* FONSECA, 2003, p. 65).

As falas das docentes entrevistadas provocam uma problematização que precisa, com urgência, ser levada para as instituições, especialmente para os departamentos de graduação em História. Até quando vamos negar que os cursos de História formam, em sua maioria, professores dessa disciplina? Até quando tratar com descaso as disciplinas voltadas ao fazer pedagógico da profissão?

Revelando, acentuando ou, pelo contrário, escondendo as disposições inatas ou adquiridas, entrando em composição com as influências, as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores (REMOND, 1987, p. 312).

Uma vez mais é preciso encarar que os saberes da experiência e o saber escolar são adquiridos na vivência prática da docência, o que, no entanto, não nos isenta de oferecer uma formação teórica inicial de boa qualidade e em sintonia com as exigências de um público cada vez mais conectado com o mundo virtual, e que, na prática, trabalha permanentemente com a linguagem audiovisual. Essa experiência demanda um tempo considerável de regência, o que coloca o jovem profissional, recém formado, numa posição desconfortável. Tentar compreender as escolhas metodológicas feitas pelos quatro docentes, levando em consideração seus locais de fala, aproximou-me de alguns estudos acerca do “pensamento do professor”. Tais investigações, com base na análise do paradigma sócio construtivista, colocam os professores na posição de serem vistos como sujeitos que raciocinam, mas, também, agentes capazes de refletir criticamente e a todo instante sobre a realidade. Ou seja, o docente é “um construtivista que

continuamente construye, elabora y comprueba su teoria personal del mundo”<sup>33</sup> (CLARK, 1986, p.4).

Segundo Anadja Braz, numa perspectiva cognitivista o professor é guiado por seus pensamentos e relações interativas e deve ser compreendido como o produto de uma gênese individual e de relações interativas no contexto sociocultural (2007, p. 370). Estes pressupostos nos indicam que eles estão constantemente enfrentando situações diversas e imprevisíveis, que exigem prontamente a tomada de decisões, sem muito tempo para reflexões, dependendo da situação.

A colocação da professora “Helena” que se via agindo “*por intuição*” no trabalho com os filmes é discutido por Braz no artigo *O Pensamento do Professor: pressupostos e dimensões de estudos*. Braz pondera que o professor,

nas situações em que ele não dispõe de experiências anteriores para enfrentar aquela situação, então ele raciocina, espontaneamente aponta uma solução, e, a partir daí, essa solução será incorporada ao seu repertório de rotinas de ensino. Quando a situação que se apresenta não requer uma ação imediata, o professor, posteriormente, decide se é preciso agir diferente ou não em função da sua rotina, com comportamentos precisos e ordenados (2007, p.375).

Mas tentativas mal sucedidas no uso dos filmes, como recurso didático, podem reforçar as representações negativas sobre o cinema na escola como já dito. Daí reforçarmos nossa preocupação com uma formação inicial adaptada para as demandas crescentes da linguagem audiovisual em sala de aula. Tardif exemplifica bem as demandas com as quais os professores têm de lidar.

(...) quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados às motivações dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, os objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, os objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (2000, p.15).

---

<sup>33</sup> Um construtivista que continuamente constrói, elabora e comprova sua teoria pessoal de mundo. (Tradução livre).

Sem mencionar que muitos professores podem desistir de fazer um trabalho diferenciado/inovador, por não se sentirem preparados suficientemente ou se sentirem desmotivados quando têm de administrar tantas variáveis, como abordaremos no próximo tópico.

## 2.2 O TRABALHO COM FILMES: FREQUÊNCIA E JUSTIFICATIVA

Na questão “Com qual frequência você utiliza filmes na aula de História?”, ambas as professoras responderam “*De vez em quando*”. Como justificativa principal, “Helena” afirmou ser “*a questão do tempo e da estrutura*”, enquanto “Alice” respondeu “*poucas horas de aula semanais*” e também “*é trabalhoso planejar aulas com filmes*”. É possível observarmos que, nessa questão, seus relatos se aproximam e são semelhantes aos discursos dos professores das escolas particulares entrevistados nessa pesquisa.

Helena afirmou ter autonomia pra planejar as suas atividades com o filme e que não era necessária autorização da coordenação para tal atividade. Mas quando utilizava o auditório para levar mais de uma turma, era preciso consultar a direção.

*É uma questão de planejamento também, porque geralmente tem um auditório só por escola. Meu objetivo inicial era todo final de bimestre ou período, passar algum filme sobre o conteúdo estudado. A questão do tempo, que é a questão de você ter de dar conta do conteúdo, e a questão da estrutura. Vira e mexe, a fiação não funciona, o controle sumiu e querendo ou não, quando você tem uma aula de cinquenta minutos, você gasta dez minutos pra ligar a TV, botar o cabo, pegar o controle remoto... dificulta, né. Então a gente vai usando cada vez menos e para usar o auditório, não dá pra ir só com uma turma pro auditório, só tem um auditório na escola.*

“Alice” traz justificativa semelhante aos expor as dificuldades operacionais para a exibição do filme.

*Na escola nós não temos auditório, nem temos um lugar específico para se passar. Nós tínhamos uma sala de vídeo, (...) e aí isso é assim: primeiro eu faço o agendamento com a supervisão ou a coordenação porque nós temos o supervisor pedagógico e os coordenadores. Então, eu aí agendo e no dia geralmente alguém já ia montar na minha sala. Como agora nós temos sala meio ambiente, se tornou assim um pouco mais fácil. Agora, nem sempre a pessoa está disponível e na escola acontecem varias coisas ao mesmo tempo.*

*Então às vezes a pessoa esquece, não lembra, não sabe onde está o cabo “X”, o cabo “Y”, o adaptador...*

“Alice expõe abertamente a desmotivação que acomete o professor em razão da falta de recursos e organização quando afirma “A infraestrutura não existe”.

*Mas é mais assim, a questão da dinâmica escolar, porque aí se a escola não tiver essa organização, aí às vezes o professor deixa de passar a atividade porque ele se frustra e isso eu já falei na escola esse ano. Eu falei: olha, às vezes a gente até tenta, só que você se desgasta só de você ter de procurar o cabo tal, que o fulano guardou em algum lugar e aí você chega nesse lugar específico e num tá.*

Segundo matéria do jornal O Globo, a Lei obriga todas as escolas do país a exibir, pelo menos duas horas mensais, de filmes nacionais para seus alunos, o pode tropeçar na velha falta de infraestrutura das instituições de ensino brasileiras. De acordo com os dados apresentados na reportagem, 26% das escolas públicas brasileiras não possuem TV e apenas 32% possuem retroprojetores e 29% não têm reprodutores de DVD. Os números fazem parte de um levantamento do portal QEdu, que, a pedido da Agência Brasil, compilou dados extraídos do Censo Escolar 2013 para traçar a realidade da infraestrutura audiovisual da educação básica. “Na rede privada, a penetração desses equipamentos atinge 90% e 88%, respectivamente”<sup>34</sup>.

O interessante na matéria é que especialistas em educação, como Cláudia Mogadouro, doutora em Cinema e Educação pela Universidade de São Paulo e professora de Práticas de Mídia e Educação, afirma que

*a nova lei pode servir para “tapar buracos” no quadro de horários dos professores se não for bem aplicada, (...) Faltou professor, passa um filme. Isso já acontece em muitas escolas e acaba desmerecendo o cinema, que passa a ser uma muleta (...) Se você não alterar a cultura escolar, é isso que pode acabar acontecendo, apenas como uma saída para cumprir a lei. É preciso ter cuidado ao criar obrigatoriedades<sup>35</sup>.*

Na fala de Cláudia Mogadouro está novamente a reprodução de que o uso de filmes é visto de modo negativo nas escolas, já comentada anteriormente. Quanto às dificuldades relatadas pelas professoras das escolas públicas aqui do DF sobre a falta de material, e como isso atrapalha o planejamento, é real no cotidiano escolar. Quem é

<sup>34</sup>Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/lei-que-obriga-exibicao-de-filme-em-escolas-do-pais-esbarra-na-falta-de-aparelhos-de-tv-13282653>. Acesso em: 16/06/2016.

<sup>35</sup>Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/lei-que-obriga-exibicao-de-filme-em-escolas-do-pais-esbarra-na-falta-de-aparelhos-de-tv-13282653>. Acessado em 16/06/2016.

professor sabe o que representa a perda de cinco, dez ou de quinze minutos, quando se planejou uma atividade para quarenta ou quarenta e cinco minutos (considerando um horário de 50 minutos). Os alunos se dispersam, tendem a se levantar e a conversar. Aos olhos de uma pessoa externa e alheia ao contexto, pareceria se tratar de uma situação em que o professor claramente não se organizou ou, então, não tem “domínio de classe”. Acrescente-se a essa situação que o professor terá de perder outros tantos minutos para acalmar a turma e recriar um ambiente propício para que a atividade seja iniciada. Resumindo, dificilmente ele poderá concluir satisfatoriamente a aula planejada. Certamente terá de reestruturar seu plano de aula semanal, sem falar no esforço de manter os alunos envolvidos com uma atividade frustrada. Segundo Clark e Peterson,

O planejamento, para os professores, apresenta-se com três funções básicas: primeiro, dar segurança aos professores, do ponto de vista psicológico, pois na medida em que o planejamento reduz a incerteza e a ansiedade (principalmente para os professores inexperientes), torna possível a aquisição de um sentimento de segurança e confiança em si mesmo; segundo, é tido como um meio para chegar à instrução, uma vez que o professor organiza as estratégias de ensino, os conteúdos, a seleção e sequências das atividades de aprendizagens, o tempo, o lugar, os recursos e materiais a serem utilizados; por fim, o planejamento evidencia as funções diretas do professor durante o ensino, como organizar os alunos, desenvolver determinada atividade, seja relacionada com a instrução, seja com a memorização ou com a avaliação (Apud BRAZ, 2007, p. 373).

Uma vez comprometido o planejamento, uma, duas ou mais vezes, por motivos que independem do esforço dos professores, as consequências podem resultar na fala de “Alice”, que manifesta sua indignação:

*Cobram muito do professor, quando eu digo cobram, a minha escola, num aspecto geral. Cobram muito que o professor tem de usar recursos diferenciados. Que hoje em dia essa história de giz e quadro é passado e tal, mas ao mesmo tempo, como eu sou de uma escola pública, eu não vejo investimento nesse lado. Aí geralmente a maioria dos professores não utiliza. Eu percebo, assim, que eu sou uma das poucas que utilizam. Dois, três professores, no máximo, que utilizam esses recursos.*

Embora não deva justificar a acomodação dos docentes em relação às práticas pedagógicas, é nesse contexto que o depoimento de “Alice” encontra eco na fala de “Helena”: “*Causa um certo desanimo, né!?*”.

As pesquisas sobre o pensamento do professor apontam que há fatores que são determinantes para que o docente decida o que, quando e como ensinar. Esses fatores podem ser divididos em internos e externos. Os fatores internos são os que vão das características pessoais do docente às suas concepções pessoais, como valores e crenças, e incluem idade e tempo de experiência. Já os externos dependem das demandas dos alunos, como os conhecimentos que trazem consigo, bem como as necessidades e motivações. Ainda, da direção escolar, dos materiais didáticos, dos pais, dos recursos físico e materiais disponíveis (CLARK; PETERSON, 1997).

Ao pensar na logística necessária para executar uma aula fílmica, ocorreu-me investigar a página online da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, para ter uma ideia a respeito de dados de infraestrutura da rede de ensino para essa atividade. Na página de Dados e Indicadores Educacionais<sup>36</sup> foi possível encontrar: a) Relação de escolas com laboratórios de informática, b) Relação de escolas com laboratórios de ciências; c) Relação de escolas com biblioteca ou sala de leitura e d) Relação de escolas com quadras poliesportivas cobertas ou descobertas. Nenhuma informação sobre escolas com auditórios, salas de vídeo ou projeção. Suspeito que cada escola apresente uma realidade específica e que seus docentes, cada qual a seu modo, crie condições para explorar, ou não, os recursos audiovisuais disponíveis, bem como os filmes em sala de aula/auditório.

### **2.3 O PLANEJAMENTO DA AULA FÍLMICA**

Então, passemos à parte prática. Nas respostas para a pergunta “como planejam a aula com filmes?”, as docentes apresentaram estratégias, ora semelhantes, ora diferentes. “Helena” relata que, nos últimos anos, seu objetivo era utilizar o filme ao término de todo bimestre/ período. Em razão do tempo e da estrutura, a estratégia variava. Ela explicou que “*cortava os filmes, selecionava as melhores cenas, só pra passar algumas coisas e noutros (momentos) dá para passar todo, mas geralmente não. Não tenho tempo e estrutura também.*” Em outro momento, ela nos informou “Eu

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/dados-e-indicadores-educacionais.html>. Acesso em: 20/04/2016.



*costumo passar o filme depois de explicar o conteúdo e, muitas vezes, vou pausando o filme e fazendo relações com o que expliquei e com o que está no livro didático”.*

“Alice”, dos quatro professores entrevistados, é a única que adota uma estratégia diferenciada.

*Eu opto por passar o filme todo. Digamos aí que eu consuma duas aulas ou quatro aulas, mas eu prefiro. Os filmes, eu assisto várias vezes. Procuro fazer minhas anotações, justamente pra que na hora que o filme está passando, geralmente se tiver alguma coisa mais importante, eu paro e procuro dar um detalhamento pro aluno sobre o tema ou sobre aquela cena especificamente. Pelo menos em um bimestre... como estratégia de avaliar. No caso do ensino médio, se torna mais complicado porque são duas aulas. Também sempre que eu posso, eu uso o filme inteiro.*

Como os professores entrevistados das escolas particulares, “Helena” manifesta sua preocupação com a escassez do tempo ao planejar suas aulas. Ela não explicita uma cobrança, mas é possível deduzir que sua longa experiência no ensino privado e pouca no ensino público a tenha condicionado a preocupar-se em administrar o tempo em razão dos conteúdos. Exatamente por isso, devemos lembrar que os conteúdos devem ser distribuídos pelos bimestres/períodos ao longo do ano, assim como as atividades extras, como é o caso do filme, e, também as avaliações, pois tudo deve ser rigorosamente planejado e cumprido na rede de ensino privada.

Mas já na escola pública, tal cobrança parece abrandada, pois “Alice”, ao contrário, se programa para passar o filme todo. Sua observação, em relação ao número de aulas do ensino médio, parece interferir menos na sua opção didática, pois pouco expressa preocupação com o tempo, isto é, com o número de aulas destinadas para a atividade com os filmes e com uma necessidade de “vencer os conteúdos”, dando-nos a impressão de quem total autonomia com relação à seleção das estratégias de ensino.

Como que para situar o leitor num contexto que explicita a entrada dos professores no mercado de trabalho no Distrito Federal, acredito que seja válido esclarecer que, nas escolas privadas, além da experiência profissional comprovada em carteira de trabalho, são comumente solicitadas avaliações escritas, entrevistas com a coordenação pedagógica e de área afim, além de uma aula (simulada) e, em alguns casos, até o esboço de uma avaliação. Quanto aos professores que se tornam servidores públicos, ao serem aprovados no concurso da Secretaria de Educação, do Distrito

Federal, vencidas todas as exigências de exames e provas de títulos para que tomem posse do cargo, os recém concursados são lotados nas chamadas regionais de ensino, onde há carência de sua disciplina especificamente. Num primeiro momento, nenhuma experiência profissional ou habilidades adquiridas anteriormente são consideradas relevantes para encaminhá-los ao “posto” vago. Nem mesmo se há afinidade e interesse pela série ofertada. É pegar ou largar.

Somente com o primeiro ano de trabalho encerrado, é que o profissional pode solicitar a remoção e tentar direcionar-se para as séries afins e localidade desejadas, mas a concorrência é grande e estabelece classificação por critérios de antiguidade na Secretaria de Educação, e títulos. Enquanto isso não é possível, o docente se adapta, como pode, à sua nova realidade, que pode ser frente a turmas de ensino fundamental 2, médio ou, ainda, da denominada “EJA”, isto é, Educação de Jovens e Adultos. Foi nesse contexto que nossas entrevistadas iniciaram suas atividades como professoras da escola pública e aqui partilham conosco muito de suas experiências. Portanto é mais que razoável que adotem metodologias diferentes em determinadas atividades.

Entretanto, ambas explicitam a importância de se fazer a mediação com os alunos quando julgam necessário. E como ressalta “Helena” estabelecendo relações com o livro didático. Afinal, filme e livro trazem suas narrativas e é possível tanto encontrar pontos de aproximação quanto confrontá-las. Segundo Paula Santos,

Ao comparar narrativas históricas distintas apresentadas em livros didáticos e em cine documentários, o professor tem a oportunidade de mostrar aos estudantes que o passado se elabora de diferentes maneiras. Ele pode apresentar, igualmente, que esses passados possíveis engendram, provavelmente, distintos futuros possíveis. O ensino de história em uma sociedade democrática deve ser assim pluriperspectivado, como pregam, hoje, as mais razoáveis epistemologias históricas (2015, p.18).

#### **2.4 ATIVIDADES DECORRENTES DA AULA FÍLMICA E IMAGINÁRIO ESCOLAR SOBRE O USO DE FIMES NA ESCOLA**

Quando passamos à questão sobre as atividades decorrentes das aulas fílmicas, “Helena” nos relatou um episódio específico, que ela classificaria como “*muito legal*”. Até então, ela conseguia levar todas as suas turmas, a cada bimestre, para o auditório. A estratégia da docente consistia em exibir um documentário chamado “*The People*

Century”<sup>37</sup>, que duravam 50 minutos, depois o filme escolhido, que, na ocasião, foi “*Forest Gump*”.

*Os alunos adoravam, eles super se comportaram, isso foi bem legal, mas a escola começou a criar dificuldade, que não achava legal botar todo mundo junto no auditório porque podia dar problema de disciplina. Eu até estava super disposta e foi bem legal, no final ainda passei Forrest Gump, que é bem século XX. Os meninos amaram, os professores adoraram. O professor de matemática falou: “Caramba, to aprendendo muita história com esses documentários.” Mas aí a escola começou a pedir autorização com mais tempo antes, autorização por escrito dos professores, começou a criar dificuldade mesmo. É porque estava tenso, sei lá quantos são, (...) sei lá seis turmas de quarenta, umas duzentas e quarenta pessoas no auditório, mas eles se comportavam e os professores ficavam dentro, né, não só eu, mas o professor de matemática ajudava, o de ciências, foi bem legal. Mas tem as dificuldades né, da escola, qualquer uma, eu acho.*

Uma vez mais encontramos, nessa pesquisa, a informação de como os alunos se envolvem com a atividade cinematográfica. Não somente por gostarem de uma aula diferenciada, mas também por expressarem aprovação, por meio da postura adotada ao longo do evento. Professores aprendem rapidamente a reconhecer a relação entre interesse e comportamento atitudinal. Quando “Helena” enfatiza que eles “*se supercomportaram*”, é exatamente o retorno de que a atividade planejada foi bem sucedida. Segundo Vigotsky,

Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção (2010, p.143).

Sua alegria é legítima e se justifica quando pensamos que o “desinteresse é o principal motivo de abandono da escola por parte dos jovens de quinze a dezessete anos, segundo um estudo realizado recentemente no Brasil sobre a desmedida evasão escolar”, como nos revela Paula Sibilia, ao mencionar uma pesquisa feita por reconhecida instituição privada, na qual 40% dos alunos entrevistados alegaram ser esse

---

<sup>37</sup> People’s Century é uma série criada em 1995, com 26 documentários que examinam os movimentos socioeconômicos, políticos e culturais, que moldaram o século XX. Trata-se de uma produção feita pela BBC, no Reino Unido, e pela WGBH Boston, nos Estados Unidos da América. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b00742qp>. Data de acesso: 05/04/2016.

o motivo para deixarem de frequentar o colégio (2012, p. 65). E “Helena” demonstra essa preocupação ao registrar, no questionário de aproximação, que um de seus critérios para a escolha do filme é “*se vai manter a atenção dos alunos*”.

Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (VIGOTSKY, 2010, p. 143). Seguindo o raciocínio desse autor, ao exibir “*O pianista*”, para seus alunos, “Helena” demonstra que sua escolha é acertada, pois revela: “*eu acho que o mais importante é a coisa da crítica à violência, da desumanização de alguns seres humanos aí no século XX e a gente observa isso até hoje, né, que é horrível*”. Ela acrescenta: “*os meninos choram, então é muito bom passar “O Pianista”, cara. É muito legal!*”

A professora “Alice” vai além ao trabalhar os horrores do holocausto com o filme “A lista de Schindler”. Ela provoca os alunos com suas perguntas: “*Por que o outro é diferente e eu não devo tratá-lo da mesma forma? Realmente ele é diferente ou nós temos esse olhar para com o outro?*”. Na sequência, ela demonstra sua preocupação com as emoções provocadas pelo filme:

*Em outros anos que eu já trabalhei com ele, eu pedi que eles fizessem cartazes. E aí saíram coisas lindas, porque eu falei que eram cartazes como se eles estivessem fazendo para os sobreviventes, do chamado holocausto, né, e aí eles fizeram cartazes lindos, mensagens lindas porque realmente é um filme que toca. Ali o fato de eu ter escolhido, vai na questão de ser um filme que toca o aluno. Ele tem cenas muito fortes, mas, ao mesmo tempo, ele leva o aluno a refletir sobre isso. Sobre o que a gente vive hoje, sobre a nossa sociedade, essa questão do preconceito, da discriminação.*

Fica claríssimo que ambas, em seus objetivos pedagógicos, para além de trabalhar os conteúdos relacionados à Segunda Guerra Mundial, tencionam provocar uma empatia, isto é, fazer com que os alunos possam se identificarem com o outro e refletirem sobre as questões contemporâneas.

Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e delicado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento.

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo (VIGOTSKY, 2010, p. 143).

Vigotsky ainda nos lembra de como “a velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível secamento do coração”, isto é, a ausência de sentimentos como traço marcante naqueles que passaram por esse tipo de educação. Seguindo essa linha de pensamento, Jorge Nóvoa também observa como “a tradição construiu uma ideia incorreta de que a emoção é necessariamente inimiga da razão”. No entanto, ele defende que “no que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, para o lugar apropriado de tomada de decisões, onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica” (2012, p. 30).

No campo da comunicação, do ensino-aprendizagem-pesquisa, tudo deve ser reformulado, não apenas os currículos, mas também as formas de considerar as emoções e os sentimentos nesses processos. Para o estudo da percepção, da cognição, enfim, do funcionamento da consciência, a consequência é radical: no processo de ensino aprendizagem, assim como na produção do conhecimento, não pode existir separação absoluta entre razão e emoção. O sistema educacional inteiro precisa ser reformulado (NÓVOA, 2012, p. 30-31).

Outro aspecto relevante na fala de “Helena” é que apesar do reconhecimento de outros colegas professores quanto a eficácia da aula fílmica, os supervisores/coordenadores (que ela chama de “a escola”) se preocupam mais com questões acerca do deslocamento de muitos alunos, a ocupação do auditório e redistribuição de horários. Parece-me que fica a sugestão para os professores de que eles ministrem suas aulas de modo a não incomodar os outros segmentos da escola, muito pouco interessados na relação ensino-aprendizagem. “Helena” menciona “*dificuldades da escola*”, que soam mais como a acomodação da parte administrativa desse centro de ensino. À fala de “Alice”: “*É trabalhoso*”, eu acrescentaria, que exige esforço e dedicação coletivos, especialmente quando os recursos são poucos.

Essa resistência dos “pedagogos gestores” da escola parece servir de exemplo para a situação descrita por Sibília, pois

É inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, na medida em que costumava se prestar às clássicas

operações da leitura e da escrita. Também por isso não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula tenha se convertido em algo terrivelmente “chato”, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos (2012, p. 65).

E o que esses professores se propõem é exatamente transformar o ambiente educacional, isto é, criar uma demanda educacional baseada no apreço pelas atividades propostas por parte do alunado. Criar situações de aprendizado em um contexto diferenciado da sala de aula pode ser muito rico e evitar a apatia e o abandono escolar que acomete os discentes. E por que não pensar nos docentes também?

A apatia e o escasso entusiasmo que eles demonstram em tais contextos seriam sintomáticos dessa falta de sentido, evidenciadas pelas altíssimas taxas de “deserção escolar” que se constata em todo mundo. Os professores por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse cenário; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, têm que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado de seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio (SIBILIA, 2012, p. 65).

Resistindo às pressões ou às omissões do segmento administrativo de suas escolas, ambas esclareceram seus objetivos. “Helena” nos informou *“Eu não costumo fazer atividade escrita após a aula filmica, deixo ser um momento mais descontraído. Entretanto, sempre discuto, sempre trabalho com conteúdo do filme após passá-lo por meio de discussões”*, enquanto a professora “Alice” relatou que, geralmente quando utiliza algum filme, sempre solicita alguma atividade para ser avaliada.

*Os alunos têm que fazer alguma coisa pra me dar esse retorno. Pode ser por meio de cartaz, pode ser me pedindo uma crítica do filme, né, mas eu tenho de ter esse retorno deles. Não simplesmente passar o filme por passar e, claro, sempre vai coincidir com o que eles estão estudando. Seria uma ferramenta a mais. Assim como existe o livro didático, você tem um filme também, que você utiliza como uma ferramenta.*

São estratégias de ensino diferentes. Apesar de ficar subentendido o fator tempo na justificativa de “Helena”, ela adota o debate para que a atividade não se limite à exibição do filme. Algo semelhante à prática do professor “Flávio” da escola particular que entrevistei. Já “Alice”, explicou aos alunos que desejava um texto crítico e não um resumo do filme.

*“Professora, não é resumo então?” Eu disse: não, eu não quero um resumo. Aí, antes de passar o filme eu expliquei a diferença entre o resumo e uma crítica. Porque o resumo, você vai me resumir a história e aí eu disse pra eles: você vai ali na internet e tem “n” resumos e eu sei todos (risos) não precisa vocês me contarem de novo porque eu já assisti ao filme diversas vezes. Então, pra mim não é interessante. Então, o que que é uma crítica? E eu tive que fazer essa aula realmente, explicando o que eu queria, e aí claro, dei os passos, tem o autor, aquela ficha técnica primeiro e depois, justamente fazer com que opinassem, dessem o seu posicionamento diante do que eles viram.*

A professora “Alice” incentiva seus alunos a buscarem elementos a mais sobre o filme, mas pouco esclarece quais sejam. No entanto, ao propor um trabalho sobre o conteúdo da película, ela reconhece a dificuldade que os seus alunos têm quando se trata de produção escrita e demonstra que os incentiva, quando diz: *“principalmente o aluno do ensino médio. Eles têm que se habituar muito a escrever e a emitirem as suas opiniões, argumentarem”*.

De fato, a qualidade da produção escrita dos alunos é preocupação permanente não somente dos professores de língua portuguesa, mas de modo geral entre os docentes. Para ratificar a advertência de “Alice” para seus estudantes quanto ao trabalho solicitado, Paula Sibilía afirma que

Uma das queixas mais comuns dos professores nessas áreas, por exemplo, é que o ato de copiar e colar material da internet se generalizou nos trabalhos preparados pelos estudantes; às vezes consta até que eles nem leem o resultado final da colagem submetida a avaliação. Antes mesmo de se popularizarem as redes sociais, há muitos anos proliferaram sites como monografias.com, coladaweb e zemoleza.com.br, cujo objetivo é oferecer gratuitamente uma variedade de textos prontos para serem usados com esse propósito. Tudo isso “atormenta os administradores e docentes, mas não parece causar nenhuma angústia moral nos estudantes”, comenta o norte-americano Neal Gabler, autor de um livro “sobre a conquista da realidade pelo entretenimento” (2012, p. 71).

Embora em nenhum momento de sua entrevista “Alice” tenha mencionado os processos seletivos como fator determinante de suas escolhas pedagógicas ou métodos de ensino, como fizeram os professores das escolas particulares “Flávio” e “Ricardo” que entrevistei, ela tem consciência da importância de uma boa escrita para a vida

cotidiana e para o futuro desses jovens. De acordo com as orientações do PCNEM para a área de Linguagens e Códigos<sup>38</sup>,

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCNEM, 1999, p. 55).

É preciso considerar que uma boa parcela dos alunos das escolas públicas concorrerá às vagas nas universidades estaduais e federais. E, infelizmente, a realidade nos leva a reconhecer que

Não por acaso, as diferenças entre o que acontece nas instituições públicas e nas privadas são cada vez maiores, limitando a estas últimas a cobiçada insígnia “de excelência”, o que se evidencia nos resultados das avaliações periódicas e também no currículo dos jovens que obtêm acesso ao ensino superior ou aos empregos de maior prestígio (SIBILIA, 2012, p. 70).

Desse modo, não podemos negligenciar o peso da redação nos processos seletivos. Considerando a importância do Enem para o ingresso às principais universidades públicas do país, o Inep<sup>39</sup> publicou a nova versão do Guia do Participante, atualizada para a edição do Enem 2013. Este guia, desenvolvido pela equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e por especialistas na área de avaliação de textos escritos, procurou auxiliar esses estudantes em sua preparação para o Exame com uma Matriz de Referência específica para Redação. Por este documento é possível avaliar o grau de complexidade do exame, que exige dos candidatos uma série de competências. A saber:

Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa

<sup>38</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Data de acesso: 27/03/2016.

<sup>39</sup> Trata-se do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao MEC. Documento disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_de\\_redacao\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf). Data de acesso: 27/03/16.



Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2012, p. 8).

Portanto, a ação de “Alice”, para além de uma aula de história diferenciada, pode ganhar desdobramentos com atividades interdisciplinares da maior importância. Embora para alguns professores a compreensão sobre interdisciplinaridade esteja na ausência das disciplinas escolares, Circe Bittencourt defende que é fundamental que o docente tenha um profundo domínio do seu campo de conhecimento, para então dialogar com outras áreas e para que estas estabeleçam vínculos epistemológicos entre si.

Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e a sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade (2011, p.256).

Atividades como estas, ligadas ao trabalho com filmes, poderiam contar com a participação de inúmeras áreas como as artes visuais e cênicas e, também, música, etc. Professores de língua portuguesa poderiam contribuir para uma melhor compreensão dos alunos acerca das figuras de linguagem, sentido conotativo/denotativo, paráfrases ou mesmo estudar as adaptações de obras literárias para o cinema. Considerando que os filmes indicados, nesse trabalho, são falados em língua inglesa e que essa disciplina também é cobrada nos vestibulares, os professores de inglês poderiam ajudar na interpretação de trechos selecionados. E mesmo as disciplinas como biologia e química,

das ciências da natureza, poderiam auxiliar com explicações científicas, a título de exemplo, sobre a eutanásia ou os efeitos do Zyklon B utilizado nas câmaras de gás dos campos de extermínio, representados no filme escolhido por “Alice”, “A Lista de Schindler”.

Desse modo, um trabalho metodológico interdisciplinar se tornaria uma excelente oportunidade para mostrar aos alunos que o conhecimento não está compartimentado e isolado em áreas do conhecimento. O grande desafio é a iniciativa e o engajamento dos professores, bem como o projeto político-pedagógico da escola de modo a favorecer a execução de atividades dessa natureza. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (1999, p.68).

## 2.5 MOTIVAÇÃO PARA O USO DOS FILMES

Quando a entrevista passou ao quesito motivação para o uso dos filmes, “Helena” apontou como o primeiro de seus objetivos a conexão entre a História estudada e a realidade.

*(...) é deixar o ensino de História mais próximo da realidade, mais próximo da realidade do estudante e fazer ele se interessar por que eu acho... então assim, tem uns filmes muito pesado, muito maçantes, que eu acho que não é muito interessante pro menino ver no Ensino Médio... Depois ele vê quando ele quiser, os na universidade, onde quer que seja. Mas é mais aproximar o aluno do conteúdo de uma forma mais dinâmica porque o cinema, o filme propicia isso, eu acho. O conhecimento histórico está em vários lugares, se você muitas vezes não aprende ele na escola, alguns momentos assim, alguns conteúdos, tem coisas na verdade que você nem vai entender.*

Ela informou, como exemplo, que usava uma antiga propaganda<sup>40</sup> estrelada pela modelo Gisele Bündchen como Maria Antonieta e também fez alusão a um clipe da banda Coldplay<sup>41</sup> com a música “Viva la vida”, que tinha como pano de fundo a tela do Delacroix, para explicar aos alunos que a História está em toda parte e não apenas na escola.

*Eu falava pros meninos, você pode achar uma besteira aprender Revolução Francesa no Brasil do século XXI, mas vai passar uma propaganda na televisão, você não vai sequer entender, porque, na verdade, essa cultura histórica ela tá presente. Você gosta da banda Coldplay, você não tá nem sacando que o pano de fundo desse clipe é uma tela super famosa que se remete a Revolução Francesa. Então esse conhecimento histórico ele tá permeado. Você olha um filme, você não conseguir identificar esse contexto, eu acho grave pra um menino que já passou a vida escolar, entendeu? Se olhar um filme e não sacar que é da 2ª Guerra Mundial, se não sacar que é de 1ª ou não sacar que é de Guerra Fria, entendeu? Acho que é mais por isso. Escutar uma música e não saber que é da Ditadura Militar, eu acho que essas coisas muitas vezes aprende na escola, às vezes os meninos não têm isso em casa, principalmente de algumas realidades. (...) E eu acho que a escola contribui para isso, porque senão você fica meio... meio fora, você não vai entender nem uma propaganda de uma TV a cabo, Entendeu... Eu acho. Mas não só a erudição pela... entendeu? Uma coisa erudita, não é isso, é uma coisa pra você se... se posicionar no tempo, ter uma certa compreensão assim das coisas que passaram, do que fica presente até hoje, do que faz parte desse saber.*

Nesse ponto, “Helena” expõe sua preocupação em expandir o olhar e o entendimento dos alunos para além dos momentos em sala de aula. Ela demonstra uma atenção voltada para a realidade mais imediata dos estudantes, isto é, a dessa história que permeia todos os espaços e discursos e chega aos estudantes, por exemplo, por meio da televisão e da música. Patrícia Azevedo aponta questões estruturais importantes sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ela afirma que

O “ensinado” está permeado pelo mundo da vida e pelas relações de poder que o compõem. Pensar História ensinada distante das dinâmicas sociais micro e macro que estruturam o espaço de ensino é produzir um apagamento das forças de influência que agem sobre o

---

<sup>40</sup> Vídeo da propaganda de Gisele Bündchen disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2tKkj199zo>. Data de acesso: 05/04/2016.

<sup>41</sup> Vídeoclipe da música citada pela professora disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvgZkm1xWPE>. Data de acesso: 05/04/2016.

ensino. Nesse sentido, ignorar o “situado” é não compreender que o ensinado está diretamente ligado ao tempo-espaço em que se constitui (2014, p. 116).

Ao pensar nos filmes como possíveis colaboradores para a compreensão de uma realidade histórica, a professora revela um entendimento no uso didático-pedagógico do cinema, que Marcos Napolitano denomina como sendo a abordagem do conteúdo do filme como fonte.

um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando está articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o exercício de aprimoramento de olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais (2011, p. 28).

“Alice” por sua vez colocou que o recurso audiovisual desperta o interesse dos alunos, possibilita a explicação um tema e pode mostrar, simultaneamente, imagens que os leva a visualizar como era uma época.

*Então assim, é esse retorno dos alunos e a questão do visual. Quando eles veem, realmente isso mostra pra eles... eu prefiro até trabalhar com filmes mais baseados em fatos reais. Realmente eu prefiro, os ditos filmes históricos ou épicos, ou os clássicos. Porque realmente ali, mesmo que a gente saiba que o autor, o diretor que define ali a luz, a música que vai tocar, ele é que fez a pesquisa, mas pelo menos, ele, existe uma preocupação com o período histórico e aí eu levo o meu aluno... é como se ele viajasse ali. Ele vê. Uma coisa é ele ler ali no livro, aí ele lê ali o livro e fala “ah, aconteceu dessa forma.” Outra coisa é ele ver. Até as pessoas mesmo, só pra citar um exemplo, agora mesmo a gente tá na Era Vargas, a videoaula é sobre a Era Vargas. Aí eles observando, olhando como era Vargas...”nossa, professora, eu pensei que ele era diferente!” e coisa e tal. Eles comentam. As videoaulas são curtinhas porque geralmente são dos telecursos então são coisas bem curtinhas. E eles veem o jeito das pessoas se vestirem, o cabelo e o carro. Então são mais detalhes que eles vão comentando também. Então o que me estimula é o interesse que eles têm. Eu percebo que os alunos que eu trabalho têm esse interesse em ver as coisas. É o que falamos de uma cultura visual.*

Nesta fala da professora pode-se perceber que ela, assim como os outros professores que, apesar de verem o cinema como representação, entende que isso não invalida a possibilidade do filme histórico ajudar na compreensão de vestimentas, arquitetura, cenários, imaginários, valores, dentre outros aspectos que o filme pode proporcionar pelo ato de ser uma significação imagética de um período. Nas palavras da docente, a atividade permite ao aluno ser transportado pelo filme para um determinado período da história “*é como se ele viajasse ali*”.

O filme talvez não tenha a capacidade de proporcionar uma visão psicológica profunda ou descrições abrangentes de ambientes intelectuais ou políticos específicos, mas pode sugerir com um imediatismo assustador – no futuro – qual era o visual do passado e como as pessoas se mexiam, sentiam, falavam e agiam. Ao contrário da palavra escrita, a cinebiografia, mesmo em seus flashbacks, sempre funciona no tempo presente, sugerindo, até fazendo com que você se sinta como se tivesse vivenciado aqueles momentos em primeira pessoa (ROSENSTONE, 2010, p.161).

Alice sabe que pode tirar proveito desses momentos de encantamento, se valendo do estético para compor o momento de aprendizagem. Sua intenção faz-me lembrar da declaração do experiente documentarista Alan Rosenthal (2005):

Quero colocar os meus espectadores em contato com a realidade histórica. Quero, usando uma certa capacidade artística, transmitir ideias importantes a pessoas que sabem pouco daquele tema. Quero estimular os espectadores a fazer perguntas depois de terem visto o filme. Quero contar um bom enredo que fará funcionar tanto a cabeça e a inteligência quanto o coração e a emoção. Quero colocar os espectadores em contato com o passado de uma maneira que os acadêmicos não podem fazer. Quero ajudá-los a manter suas lembranças vivas. E quero lembrar uma história esquecida ou um momento negligenciado da história que me parece importante. Obviamente... não posso dar a eles a realidade, mas posso oferecer uma representação plausível da realidade e dizer certas coisas que podem afetar quem eles são e a maneira como eles encaram o mundo (ROSENTHAL apud ROSENSTONE, 2010, p. 133).

Seguramente, ela não é a única a acreditar nas possibilidades didáticas que têm por referência inicial as mencionadas videoaulas. Na impossibilidade de fazer um levantamento satisfatório acerca dos recursos patrimoniais das escolas públicas, isto é, do maquinário para a exibição dos filmes ao número de salas e/ou auditórios destinados às aulas fílmicas, optei por levantar indícios outros que revelassem o interesse da

Secretaria de Educação em colaborar para as atividades relacionadas ao tema dessa pesquisa. Muitos docentes devem recorrer a essa estratégia de ensino, uma vez que a própria Secretaria de Educação disponibiliza, em sua página oficial na web, um link denominado Mídias Educativas, que por sua vez direciona o internauta a outras duas ferramentas: o Canal E<sup>42</sup> ou à Videoteca<sup>43</sup>.

Por meio de vídeos, também disponíveis no youtube.com, o Canal E tem uma função de caráter mais informativa para divulgar informações de interesse da comunidade escolar, bem como facilitar a comunicação entre os setores da sociedade civil e as instituições educacionais. Já a videoteca disponibiliza um vasto acervo organizado por nível de escolaridade, que vai da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, incluindo títulos para a Educação Especial e, ainda, uma série de vídeos direcionados para o professor. É possível encontrarmos materiais para todas as áreas de conhecimento. Mediante cadastro, os docentes podem emprestar os materiais ou solicitar sua reprodução desde que forneçam as mídias de DVD. Embora, não tenha havido tempo para fazer um levantamento da qualidade do material disponível, é preciso reconhecer que, de algum modo, o trabalho de “Alice” está em sintonia com as propostas da Secretaria de Educação.

“Helena” também compreende assim o trabalho com os filmes. Que eles apresentam enredos históricos que conseguem captar a atenção dos alunos por mais tempo e que o filme abre espaço para novas abordagens, algumas relacionadas ao tempo presente de sua produção. Ela explica que é possível mostrar várias construções/interpretações para o aluno.

*Eu sei que o povo critica um pouco, mas às vezes você vai usar o filme mesmo como ilustração do que você estudou, não tem pra onde fugir disso, às vezes você vai usar o filme, ou qualquer outra coisa ou o outro recurso como uma forma de contrapor aquilo que foi estudado, né, que você tem, que eu falei aqui varias vezes, você tem alguns exemplos clássicos disso. Tem o que eu estudo, sei lá, o golpe militar no livro didático, ele é abordado de uma certa forma, a o colapso do*

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/servicos/midias-educativas/canal-e.html>. Data de acesso: 02/05/2016.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/servicos/midias-educativas/videoteca.html>. Data de acesso: 02/05/2016.

*populismo, o presidente era fraco, não se mobilizou com as massas, o golpe foi vitorioso, ponto final. Se você passa, por exemplo, um filme, você pode passar um filme com uma abordagem diferente, né, esse que vai mostrar o Jango como um outro personagem histórico, o Golpe de outra forma e isso é interessante pro aluno do ensino médio, quando você apresenta isso, você vê que o livro didático não é uma fonte inquestionável de verdade, né, que a história é interpretação e reinterpretação. É óbvio que aquilo é uma construção atual, mas eu acho que aproxima do passado. Entendeu, porque é difícil até pra alguns imaginar. Imagina uma Europa medieval. É difícil pra um aluno de treze ou de dezessete anos imaginar isso. Eu acho que o filme dá alguns elementos que você vai montando esse passado, às vezes cheio de coisas equivocadas até, mas é isso. Senão você nem se aproxima da disciplina, eu acho, entendeu? Fica uma coisa muito abstrata e muito distante.*

Na ausência de uma percepção crítica como a de “Helena”, o livro didático poderia ser caracterizado “por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno” (BITTENCOURT, 2011, p. 314).

A questão é que os alunos questionam o tempo todo e querem saber: “Mas como foi, professora? Foi assim ou foi assado?”. Mais do que isso, eu diria que eles querem uma verdade. De certa forma essa fixação com “a verdade” é reforçada pelos processos seletivos, afinal, existe um gabarito que tem de ser alcançado. Nas provas do PAS, por exemplo, há quatro tipos de questões. Nos itens objetivos do “tipo A” (certo/errado), uma resposta errada anula uma resposta certa. Os itens do “tipo B” são comumente reservados para cálculos e o aluno precisa chegar ao valor exato para marcar o cartão de respostas. Os itens do “tipo C” são de múltipla escolha com uma única alternativa correta e, finalmente, os itens do “tipo D” são elaborados para respostas discursivas, porém, com um determinado número reduzido de linhas, o que, por si só, já impede que o aluno se estenda. Já as provas do Enem, as questões são totalmente objetivas.

Portanto, não há espaço para subjetividades quando o assunto é gabaritar a prova para ser aprovado. E é nesse ponto que o próprio sistema de ensino boicota discussões mais profundas. Talvez por isso, muitos profissionais se apeguem ao livro didático, pois ele pode criar a ilusão de que todo conhecimento, que se espera que um

aluno do ensino médio domine, se concentre ali. Como trabalhar as várias interpretações de um fato histórico, quando o sistema escolar e os processos seletivos não colaboram para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampla?

Segundo Bittencourt,

O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatário (2011, p. 314).

Concordo com a citação de Circe Bittencourt quanto à homogeneização e simplificação dos conteúdos, mas de modo algum entendo que o livro didático impeça uma reflexão de caráter contestatário. Penso que tudo depende do posicionamento do profissional, assim como “Helena”, que ao escolher outras fontes (no caso, os filmes) para dialogar com a “história” do livro, mostra-se resistente à acomodação de que por vezes são acometidos os professores. Tem autores que consideram o livro didático como o vilão do ensino de história e defende que é melhor não usá-lo. No entanto, existem livros bons e ruins e todos precisam ser criticados pelo professor, além disso, o docente precisa de se sentir seguro no seu trabalho e ter num único material a sistematização dos conteúdos que ele precisa abordar de acordo com os programas curriculares. Como bem questiona Santos,

Considerando as especificidades da educação brasileira, é difícil pensar na obrigatoriedade do ensino fundamental e na universalização do ensino médio, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de dezembro de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação<sup>32</sup> de 2014, sem o auxílio prestado pelo livro escolar. Por exemplo, imagine a dificuldade de um educador, sem livro didático, que trabalhe com diferentes séries em ensinar de forma aprofundada e atualizada conteúdos diversos que vão desde a pré-história até o século XXI, cobrados em vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio e no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (2015, p.42).



## 2.6 O TRABALHO DAS PROFESSORAS COM OS FILMES O PIANISTA E A LISTA DE SCHINDLER

### 2.6.1 HELENA COM O FILME “O PIANISTA”.

Produzido em 2002 e dirigido por Roman Polanski, o filme O pianista trata da história do pianista polonês Wladyslaw Szpilman que viveu a ocupação nazista na Polônia, em 1939. Inspirado nas memórias do pianista, mostra o surgimento do Gueto de Varsóvia, quando os alemães construíram muros destinados a encerrar os judeus em áreas específicas. A família de Szpilman é capturada e levada para os campos de concentração, mas Wladyslaw consegue fugir e é obrigado a se refugiar em prédios abandonados pela cidade, até a chegada dos russos.

Ao pedir à docente que detalhasse seu trabalho com o filme selecionado, ela nos revelou que “O Pianista” foi um dos poucos que havia exibido do começo ao fim. Sua escolha se pautou tanto pela qualidade do filme quanto pela preocupação com a censura.

*Primeiro eu escolhi “O Pianista” por que foi um dos únicos que eu tive tempo de passar todo e além disso, “O Pianista”, apesar de eu achar ele um filme super pesado, assim, emocionalmente falando, tem umas imagens bem pesadas eu acho, acho que a censura é doze anos. (...) É um filme que eu acho super bem feito, super bonito e a censura possibilitava, por que eu jamais passo em sala um filme que a censura não seja permitida pelo Estado, por que depois vem pai e, na verdade, eles tão certos, né, você tem que acatar isso, não tem muito o que fazer, cê pode até recomendar, eu faço isso às vezes “ó assiste com seu pai, a censura é dezesseis anos”. Eles riem, “ai professora todo mundo assiste filme de dezesseis, filme de dezoito”. Eu falei “tá, mas aqui a recomendação da professora é: assista com seus pais”.*

Assim como o professor de escola particular “Ricardo” entrevistado nessa pesquisa, “Helena” usa o critério de adequação a faixa etária dos seus alunos para a escolha dos filmes, ou seja, a pergunta “a que faixa etária e escolar ele é mais adequado?” Faz parte do planejamento de uma aula filmica.

Outro aspecto ressaltado por “Helena” está relacionado com as emoções provocadas por filmes cuja temática seja o nazismo.

*Eu observei muito nas minhas aulas que você tem alguns alunos que têm uma certa sedução ali por uma coisa autoritária, pela força do Hitler, dos discursos. Depois de um tempo, eu sempre passava, né, uns discursos dele, mas eu acho que é em 1934 com legenda e tudo,*

*eles ficavam muito seduzidos e depois eu até me questioneei se eu tinha que passar ou não. Ai o quê que eu resolvi fazer, passava o discurso e depois passava o filme pra você observar onde é que esse discurso autoritário, né, meio megalomaniaco levou, então assim, no caso eu acho do “Pianista” não é só coisa de megas efeitos especiais, grandes batalhas, eu acho que tem essa questão dos Direitos Humanos e onde o discurso autoritário levou aí uma população do século XX. Então escolho basicamente por isso e por que eu acho que ele se aproxima do aluno por que ele é muito bem feito, é muito bonito...*

Nesse ponto, “Helena” expõe sua preocupação em expandir o olhar e o entendimento dos alunos para além das imagens e discursos ouvidos em sala de aula. Este tipo de abordagem, que a docente escolheu para tratar as atrocidades do nazismo, evidencia sua compreensão do uso didático-pedagógico do cinema, que Napolitano denomina de a abordagem do conteúdo do filme como fonte.

um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando está articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o exercício de aprimoramento de olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais (2011, p. 28).

Compreendo bastante bem a fala de “Helena” no que diz respeito à sedução e o impacto que os discursos de Adolf Hitler provocam nos adolescentes, ainda nos dias de hoje. No youtube é impressionante a quantidade postada e vista de vídeos com seus discursos. É possível encontrar desde seu primeiro discurso em 1933, discursos à Juventude Hitlerista e os filmes de Leni Riefenstahl, como “*O Triunfo da verdade*”, de 1934, que muito contribuiu para a difusão do ideário nazista. Para Guido Knopp,

She gave the dictator his audience and she gave the public the “Füher” the had been waiting for. Her images turned a rabble-rouser into an all powerful deity and saviour. In the lenses of her câmeras the Nazi processions became harbingers of order and strength. It was the force of her imagery that contributed to the seduction of an entire generation<sup>44</sup>(2003, pp.101-102).

---

<sup>44</sup> Ela deu ao ditador sua audiência e deu ao público o "Füher" que eles estavam esperando. Suas imagens o transformaram de um agitador em uma divindade poderosa e salvadora. Pelas lentes de suas câmeras, as procissões nazistas se tornaram arautos de ordem e força. Foi a força de sua imagem que contribuiu para a sedução de uma geração inteira. Tradução livre.

O discurso da professora “Helena” é muito importante para questionar essa pretensa neutralidade da História que muitas vezes faz com que o professor, por exemplo, mostre os discursos de Hitler e dos judeus sem fazer as devidas problematizações em nome da necessidade de compreender os dois lados. Há diversas explicações do passado, mas não podemos concordar com todas elas, com a dos racistas, ditadores, escravocratas, misóginos etc, nem apresentá-las da mesma forma. A professora usou os discursos de Hitler para em seguida criticá-lo dialogando com os Direitos Humanos, que é uma referência fundamental de respeito ao Outro e de formação para a cidadania plena e leitura crítica do mundo.

Ao responder como estabelece a relação passado-presente utilizando o filme escolhido, “Helena” resalta que os alunos, ao chegarem ao ensino médio, já viram muitos filmes. Ela cita “*O resgate do soldado Ryan*”, “*A lista de Schindler*” e “*Pearl Harbour*” como exemplos de produções conhecidas por eles.

*os meninos tem muito isso interiorizado, sei lá, a vitória dos Estados Unidos. Até porque você vê o mundo hoje americanizado. Isso faz todo sentido no tempo presente do menino. E no Pianista, ele mostra muito a chegada do exército soviético, deu o outro lado. A importância da União Soviética pro fim da 2ª Guerra Mundial. Vai chegando ali, né, pelo leste europeu, vai libertando um monte de país. Então acho interessante, nesse tempo presente do aluno, ele tem muito a ideia da vitória norte-americana, pós segunda guerra e pós Guerra Fria, sei lá, mas acho legal mostrar o outro lado, né sei lá. Poderia ter sido diferente uma Guerra Fria, que não é necessariamente... sempre falo muito isso pros alunos: se você parte do pressuposto de que os Estados Unidos serão sempre os vitoriosos e os donos do mundo, você não entende a Guerra Fria, você não entende uma Ditadura Militar brasileira. Por que? Porque o perigo, ele era existente, ele era real. O perigo do socialismo, o temor. Se você parte desse pressuposto do tempo presente de que eles sempre vão vencer, eles são foda, eles são demais, e o aluno acha isso mesmo, você perde a complexidade da tanto Guerra Mundial quanto da Guerra Fria e da América Latina inteira, se você pegar a década de 50, 60, 70, até 80, né?*

Dessa fala é possível extrair as representações que os jovens, com os quais a professora trabalha, fazem acerca do poderio estadunidense. Ao conhecer, de certa forma, como pensam ou o que conhecem seus alunos, é possível à docente uma determinada tomada de posição na abordagem do filme. Segundo Bittencourt,

O conceito de representação social permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que “os alunos já sabem” de maneira positiva e útil. Definidos os temas de estudo, sejam eles estabelecidos pelo programa curricular tradicional ou pelas propostas dos eixos temáticos ou temas geradores, as representações sociais podem servir como instrumento importante para a problematização e seleção dos conteúdos e sistematização de conceitos, além de desempenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem dos alunos (2011, p. 239).

Além de mediar os debates que propõe com os alunos, a professora pode apresentar dados comparativos e ampliar as informações. Da mesma forma pode levar os alunos a refletirem suas concepções prévias, enquanto estabelece novas relações entre passado e presente. É imperativo que na relação ensino-aprendizagem em história, o aluno se perceba como parte integrante do processo histórico. Que determinados contextos históricos não são “coisa do passado”, pois dizem respeito ao presente. Como bem coloca Estevão Martins,

O ensino de história encontra, dessarte, sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado. O ensino deve tomar seu ponto de partida, pois, justamente nas questões que os alunos percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não se recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas (2011, p. 87).

Ao expor seus pensamentos sobre a relação entre conhecimento acadêmico e história ensinada, “Helena” pondera que há muitas formas do saber sábio chegar às salas de aulas. Ela também destaca a influência que as pesquisas e os processos seletivos têm sobre os materiais didáticos e, conseqüentemente, sobre os professores.

*E eu acho que a guerra do Paraguai é um exemplo clássico, mas é um clássico não porque a maioria dos professores leu “A Maldita Guerra”, é clássico porque começou a ser cobrado no vestibular, né, a nova interpretação que é do Doratioto, do Departamento da UnB. Começou a ser cobrado muito e aí eu acho que isso provocou uma atualização dos livros didáticos e, conseqüentemente, dos professores. Não é necessariamente o professor que vai até a academia. Às vezes sai da academia, passa por um Enem, um vestibular, por um PAS, chega ao livro didático e vai chegar até o professor. Ou às vezes é o professor que está na academia. Tem várias redes ali e acho isso*

*positivo, né, várias redes pra você tentar aproximar o saber acadêmico do saber escolar. Sem uma lógica hierárquica, né? Ah, eles estão falando isso na academia, então a gente tem de acatar... Não. Tem de mostrar pro aluno outras formas de interpretação que tão aí no presente.*

A questão levantada pela professora é pertinente. Mas esclareçamos: o Programa de Avaliação Seriada (PAS) não expõe uma relação de conteúdos que devam ser estudados. Ao contrário, propõe que o estudante seja avaliado quanto ao seu desenvolvimento de habilidades e competências expostas em sua Matriz de Referência. Entretanto, o CESPE, órgão responsável pela elaboração das avaliações, juntamente com os docentes da UnB, disponibilizam uma relação de obras com as quais os professores e alunos conseguem trabalhar os objetos de conhecimento que podem (ou não) ser abordados nas provas.

Creio que seja nesse sentido que “Helena” reconheça o diálogo entre os saberes escolares e os acadêmicos, mas não uma hierarquia entre eles. Certamente seu modo de pensar influencia diretamente sua forma de ler e ensinar história com os filmes. Enfim, no modelo educacional, no qual acredito, é necessário desconstruir a ideia de uma hierarquização de saberes, na qual o conhecimento acadêmico é superior ao escolar.

(...) Em suma, advogamos a ideia de que a pesquisa do professor da escola básica é diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior. O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissão – contribuição necessária para a valorização do docente (LÜDKE; BOING, 2004, p.56).

## **2.6.2 O TRABALHO DE “ALICE” COM O FILME “A LISTA DE SCHINDLER”.**

Lançado em 1993 e dirigido por Steven Spielberg, o filme escolhido por “Alice” foi A Lista de Schindler. Baseado no livro homônimo de Thomas Keneally, o filme trata da trajetória do tcheco Oskar Schindler. Empresário da indústria, filiado ao partido nazista, e muito bem relacionado com seus membros, ele compra uma fábrica de

esfaltados na Polônia invadida por Hitler, em 1939. Com o passar do tempo, Oskar, incomodado com a brutalidade dos alemães contra o povo judeu, passa a usar de sua influência e fortuna para salvar centenas de famílias judias.

De acordo com Marco Napolitano, Spielberg é um “cineasta pouco apreciado pela crítica e por cinéfilos mais exigentes” (2011, p.114), mas importante para o ensino de história por tratar eventos reais. Possivelmente este também seja um dos filmes mais populares entre os professores. Eu mesma já o utilizei em sala de aula e vi colegas de trabalho fazendo o mesmo, inúmeras vezes, inclusive com algumas motivações semelhantes às de “Alice”. Na opinião de Robert Rosenstone,

Todo dia, fica cada vez mais claro até mesmo para o mais acadêmico dos historiadores que as mídias visuais são o principal transmissor de história pública na nossa cultura, que para cada pessoa que lê um livro sobre um tópico histórico abordado por um filme, especialmente popular como A Lista de Schindler (1993), muitos milhões de pessoas provavelmente terão contato com o mesmo passado apenas nas telas (2010, p.29).

No tocante à parte da entrevista mais voltada às especificidades com o filme, a professora iniciou sua fala nos informando que prefere filmes baseados em fatos históricos, que sejam voltados para os temas que deseja abordar em sala. Também esclareceu que não costuma trabalhar com um filme só.

*A primeira coisa é: eu procuro ver se o filme realmente tem a ver com o que aquele fato histórico representou. Se há essa relação mesmo. Por isso eu opto mais pelos filmes históricos, baseados em fatos reais porque aí eu acho que já me dá... até pra eu trabalhar, facilita o meu trabalho. Porque se você pega um filme onde ele tem muita ficção, aí acho que, a todo o momento, você vai ter de intervir. E aí dizer olha eu quero explicar isso aqui porque não é bem dessa forma. Então só pra dar um exemplo, 1º ano do ensino médio, Guerra do Fogo. Agora ali eu sei que realmente é um filme, lógico é uma ficção, mas ele procura fazer uma representação de como era a vida na pré-história. Aí a Lista de Schindler, foi o que eu escolhi.*

Nesse momento da pesquisa, já se percebe que mais de um professore tende a denominar as películas que escolhem para trabalhar em sala de aula como sendo “filmes históricos” e demonstram uma preocupação com seus conteúdos. Sem dúvida, se pensados enquanto documentos, isto é, produtos de uma determinada época, certamente podem receber tal denominação, pois trazem consigo indícios da sociedade que os produziram. Concordo que, independentemente da denominação, “qualquer filme

também pode ser utilizado didaticamente, como instrumento auxiliar do ensino da história” (NOVA, 1996). Considerando todos os filmes mencionados por “Alice” e demais professores, selecionei algumas das denominações que essa mesma autora estabelece para o que ela chama de “filmes históricos não documentários”, em seu artigo “O cinema e o conhecimento da História”.

Segue uma classificação que está baseada em critérios que consideram o conteúdo histórico dos mesmos e que compreende os seguintes tipos:

- **Reconstrução histórica:** corresponde aos filmes que abordam acontecimentos históricos cuja existência é comprovada pela historiografia e que contam com a presença de personagens históricos reais no seu enredo (interpretados por atores), cuja fidelidade é relativa e se modifica de um filme para outro. Não se trata apenas dos filmes em que se realiza uma reconstrução audiovisual do passado (o que dificilmente é levado às últimas consequências) ou mesmo dos fatos, mas também daqueles em que são esboçadas interpretações históricas, utilizando fatos comprovadamente reais. Como exemplos de reconstruções históricas, podemos citar Outubro (1927, S. Eisenstein), A lista de Schindler (1993, S. Spielberg), Spartacus (1960, S. Kubrick), 1592: a conquista do paraíso (1992, Ridley Scott) ou A rainha Margot (1994, Patrice Chéreau).
- **Ficção histórica:** abarca os filmes cujo enredo é ficcional, mas que, ao mesmo tempo, possui um sentido histórico real. Como exemplo deste tipo de filme, podemos citar O nome da rosa (1986, Jean-Jaques Annaud), A greve (1923, Eisenstein), A guerra do fogo (1981, Jean-Jaques Annaud), Lili Marlene (1980, Fassbinder) etc.
- **Adaptações literárias e teatrais:** engloba os filmes que são oriundos de uma adaptação de obras literárias e teatrais do passado. Alguns exemplos são Germinal (1995, Claude Berri), Luciola: o anjo pecador (1975, Alfredo Sternheim), Os miseráveis (1978, Gleal Joadan), Hamlet (1990, F. Zeffirelli), Henrique V (1945, Laurence Olivier), 1984 de Orwell (1984, Michael Readford).

Há algumas diferenças que podemos utilizar na classificação dos ditos “filmes históricos”. “A lista de Schindler”, “Amistad”, “1492” e “O pianista” se encaixam como reconstrução histórica. “A lista de Schindler” e “O pianista” também entrariam como adaptações literárias, uma vez que as duas obras se basearam nos livros de Thomas Keneally e de Wladyslaw Spilman, respectivamente. “A guerra do fogo” e “Pearl Harbour”, “O resgate do soldado Ryan” e “Forest Gump” como ficção histórica.

“Alice” parece identificar essas possíveis diferenciações, mas não fica claro se o tratamento dado nas aulas fílmicas também é diferente, como sugere Nova.

“Alice” explica que poderia ter escolhido outro filme, já que há inúmeros títulos sobre a Segunda Guerra Mundial. Inclusive sua fala coincide com a da professora “Helena” ao expor que os estudantes têm conhecimento desses filmes, oferecendo, inclusive, sugestões. “Ah, professora por que a gente não assiste Pearl Harbour?” Sua resposta foi: “Porque eu queria trabalhar a questão, ali, da discriminação, do ódio, do antissemitismo, da desigualdade.”

Como os demais professores desse estudo, ela nos informa que também trabalhou o conteúdo primeiramente, para então orientar o trabalho com o filme.

*Então, na verdade, assim, eu trabalhei o conteúdo da segunda Guerra, mas na hora do filme, eu optei por uma outra linha, eu optei por passar realmente aquilo ali pra fazer os alunos refletirem sobre a questão ali primária, que, pra mim, seria do antissemitismo porque aí a gente traz um pouco pra realidade, pros dias atuais. Essa questão de tratar o outro como diferente, aí já envolve os jovens nesse aspecto. E o objetivo era tentar saber o que eles tiraram dali, de interessante daquele filme, voltados nesses aspectos, que seriam o antissemitismo trabalhado, a questão da discriminação e suas várias facetas, né, religiosa, social, racial. Porque entra uma série de coisas e aí o objetivo mesmo foi esse.*

É também por esse viés, que a docente procura estabelecer as relações entre o tempo passado e o presente, mostrando para os seus estudantes que as questões de intolerância, racismo, discriminação sexual e de classe são estruturantes em nossa sociedade e é preciso desconstruí-las.

*Então assim, eu busquei uma coisa que aconteceu lá no passado e tentei mostrar que nos dias de hoje, se a gente tiver também esse amor ao próximo, esse respeito, vai ser uma coisa diferente, né, embora eles sejam jovens, mas é a partir daí, tem que ser trabalhado justamente agora. Porque aí quando eles vão pra vida adulta, vão para o mercado de trabalho... Muitos deles ali vão passar por essas situações. Uns já até trabalham no caso, já perguntam, já falam sobre isso. Aí eles ficam: “Nossa, mas por que a pessoa tem um ódio tão grande?” Só por conta da religião do outro ou do fato do outro ser de uma nacionalidade diferente e aí a gente pode trazer pro Brasil, que é muito grande e aí vem o preconceito pelo nordestino ou a questão do sotaque de alguém lá do sul.*



O relato de “Alice” a coloca na posição de alguém que não está obsecada por uma verdade histórica, ao contrário, a leitura que faço de sua prática me revela que ela utiliza o filme como um discurso sobre o passado para trabalhar, simultaneamente, questões sobre o passado e sobre o presente, que envolvem empatia e alteridade e visam levar o aluno a assumir um posicionamento ético em sociedade. Afinal,

Todo “filme histórico” é a representação do passado e, portanto, um discurso sobre o mesmo e, como tal, está imbuído de subjetividade. Para se captar o seu conteúdo histórico é necessário que o historiador, primeira e momentaneamente, renuncie à busca objetiva da “verdade histórica”. Na película, ele apenas encontrará uma visão sobre o objeto passado, que pode conter “verdades” e “inverdades” parciais. Um filme nunca poderia conter a verdade plena de um acontecimento histórico, mesmo se assim desejasse o seu autor. Ainda que aborde fatos reais, nunca abandonará sua condição de representação e, portanto, de algo que, no máximo, apenas representa o real e que não coincide com este (NOVA, 1996).

“Alice” demonstra esse saber e ao proporcionar aos alunos uma aula que dialoga com o currículo (afinal o conteúdo é o de 2ª Guerra), ao mesmo tempo em que permite uma prática reflexiva, acerca da sociedade na qual todos estão inseridos, a professora exerce sua função na formação desses jovens estudantes. Ela adota uma postura combativa explícita frente a possíveis atitudes intolerante, sexistas e racistas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que a escola seja um local social de construção de significados éticos, onde debates sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito (BRASIL, 1997, p. 27).

Desse modo, os conteúdos trabalhados devem ser discutidos a partir das problemáticas sociais de cada período histórico para a compreensão da realidade dos alunos e fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Outro aspecto que preocupa “Alice” é a questão da contextualização do período estudado e usa o filme para esse fim, para que, nas suas palavras, “o aluno possa conhecer versões diferentes para o mesmo fato histórico” e também “para estimular o senso crítico”.

*Acho que é por isso que eu gosto de trabalhar com esses filmes históricos. Porque eles têm tudo, têm a indumentária, eles (os alunos)*

*veem as roupas, tem a situação contexto. Acho que a palavra que eles mais escutam da minha boca é contexto (risos). Todo mundo tem que saber o que é contexto. Então, eles visualizaram ali o que estava acontecendo ao redor pra que aquele fato ao redor acontecesse, então acho que quando o filme retrata isso e aí o autor se preocupa com esses detalhes.*

*É como eu te falei, o contexto eles têm de saber. É importante saber que aquele fato não foi à toa, algo gerou aquilo ali. Então o filme retrata o contexto porque ali é justamente a invasão dos alemães naquele período, a questão da construção dos chamados guetos e dos campos de concentração que foi durante a 2ª Guerra Mundial e vem também essa questão do senso crítico. De fazer com que o aluno se posicione diante do que ele viu.*

Uma vez mais recorrendo às Orientações Curriculares para o Ensino de História<sup>45</sup>, certifiquei-me de que a contextualização é vista como eixo estruturador do currículo, tanto mais para o ensino de história. Porém é válido o alerta para que ela não seja usada exclusivamente para situar um fato.

Nessa compreensão, portanto, a referência à contextualização vai muito além daquela intenção de “situar” fatos e acontecimentos que estão sendo estudados na pretensa referência a aspectos gerais de uma situação histórica, externos à produção do conhecimento em pauta, como se fosse necessário descrever o “pano de fundo” no qual eles estariam “inseridos” (2006, p. 69).

Num primeiro momento, a fala de “Alice” parece que vai se esgotar na tentativa de situar fatos dentro de um discurso sobre o passado que o filme apresenta. Mas, então, ela problematiza os conteúdos quando pede que os alunos se posicionem, questionando se concordam com as ideias apresentadas no filme, o que sabem, quais suas opiniões, dúvidas sobre o tema em debate, valorizando os conhecimentos deles. Consciente de que o trabalho docente se relaciona com o quadro dos Direitos Humanos, ela pode, a partir dos saberes dos alunos, propor novos questionamentos, fornecer novas informações e fazer algo bastante importante, isto é, contribuir para a justiça social, combater a violência, os preconceitos, o machismo, homofobia e racismo.

---

<sup>45</sup> Volume 3. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Data de acesso: 04/05/2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se analisar o uso dos filmes nas escolas particulares e públicas do Distrito Federal foi necessário escutar os professores, conhecer suas opiniões, planejamentos, estratégias e as diferenças entre sua atuação docente nos respectivos ambientes, objeto dessa pesquisa. Busquei refletir como esses docentes articulam no dia a dia os conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada, para, então, investigar o trabalho prático com os filmes em sala e conhecer como planejaram suas aulas, suas motivações e expectativas na relação ensino-aprendizagem e, por fim, analisar quais representações os professores têm do cinema, bem como do seu próprio fazer pedagógico ao utilizá-lo para ensinar História. Desse modo, também pude repensar minha trajetória como docente e rever algumas concepções.

Um resultado comum entre os professores de escolas públicas e privadas é que os docentes entrevistados organizaram suas práticas pedagógicas a partir da sua realidade regional e social, dentro dos limites e possibilidades que o seu espaço de atuação permite. Foi possível evidenciar que, de alguma forma, na sua formação inicial, as experiências durante a graduação serviram como fator de encorajamento para a utilização dos filmes em sala de aula, pois todos manifestaram segurança nesse quesito, apesar de nenhum deles relatar ter recebido orientações específicas de como usar os recursos audiovisuais para o ensino da disciplina, nem nas aulas voltadas para a licenciatura, nem nas matérias comuns ao curso de bacharelado.

Tais relatos demonstram a ausência, por parte das instituições de ensino, em ofertar disciplinas/laboratórios para tratar de uma metodologia voltada para o assunto, possivelmente, ainda pela forte resistência dos acadêmicos em tratar o filme como documento histórico ou por não considerar esse assunto relevante para a formação de professores. No entanto, os documentos oficiais a partir da década de 1990 já orientam sobre a importância do uso de outras linguagens no ensino de História na educação básica. Portanto, algo que deve ser repensado nas grades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação, especialmente se considerarmos o apelo e a influência que a

linguagem audiovisual exerce sobre todas as faixas etárias de estudantes e a recorrente utilização dos filmes em sala de aula.

Todos os professores entrevistados também mencionaram a existência de um imaginário hegemônico por parte de colegas e da gestão das escolas de resistência ao uso de filmes em sala de aula. O professor que utiliza filmes ainda é visto, no sistema escolar, como aquele que quer “passar tempo” e “não dar aula”. Mais um motivo para investirmos na formação inicial e continuada desses profissionais.

Quanto à frequência na utilização de filmes na escola, os professores foram unânimes em afirmar que usam somente “de vez em quando”, devido à pequena carga horária semanal atribuída à disciplina História e o pouco tempo para “dar o conteúdo”. Não seria possível compreender a prática docente sem atentar para o local de fala desses profissionais, desse modo, para a interpretação de seus discursos buscamos identificar particularidades dos ambientes privados e públicos de ensino.

Nos relatos dos professores das escolas particulares a preocupação maior gira em torno dos conteúdos a serem ministrados, especialmente porque o foco da escola privada permanece sendo a aprovação nos exames para admissão no ensino superior. Essa observação traz certo desconforto quando penso que tal modelo educacional pode dar continuidade a um entendimento de ensino que prioriza a memorização das informações e não a compreensão e a aplicabilidade delas. Afinal, que tipo de universitários desejamos? Nesta pesquisa foi possível identificar uma série de restrições para que os professores pudessem fazer uma aula não convencional nas escolas privadas. Ao passo que, a justificativa apresentada por ambas as professoras das escolas públicas foram as dificuldades quanto à disponibilidade dos equipamentos e locais apropriados para a exibição dos filmes, ou seja, problemas estruturais. Problemas que não chegam a impedir que as aulas fílmicas aconteçam, mas que, certamente, acontecem com menor frequência e, conseqüentemente, acabam por privar os estudantes de experiências cognitivas diversificadas.

Quanto ao planejamento da aula fílmica, foi possível percebermos uma grande similaridade nas ações pedagógicas. Todos os professores escolheram filmes adequados tanto à faixa etária de seus alunos e quanto aos fatos históricos discutidos em sala de

aula naquele momento, ou seja, necessariamente relacionados ao conteúdo programático. Também optaram por exibir as películas após ministrarem os conteúdos por entenderem que essa metodologia facilitaria uma melhor compreensão e apreensão das informações contidas nas narrativas fílmicas por parte dos estudantes. O que certamente, não impede a adoção de outras estratégias de ensino, como, por exemplo, passar o filme como referência inicial para problematizar ou iniciar um novo conteúdo. É a dinâmica escolar, mas, também, como o entendimento do professor sobre o que é história e sobre o que é cinema na sua concepção de história que vão determinar suas tomadas de decisões. Estas envolvem um conjunto de saberes curriculares, pedagógicos, disciplinares e sociais que são articulados pelos saberes da experiência e requerem planejamento por parte do professor, norteado pelas tradições, liberdades e concepções próprias da escola particular e da escola pública. É preciso que a gestão da escola apoie o profissional e crie condições favoráveis para projetos que extrapolem as paredes das salas de aulas e os conteúdos restritos dos livros didáticos, mas nem sempre isso é possível.

Descobrimos que dois, dos quatro docentes, não costumam desenvolver atividades que vão além da observação e discussão sobre a película. É nesse ponto que suas práticas poderiam se tornar alvo de críticas por parte dos acadêmicos que escrevem sobre como deveríamos usar o cinema em sala de aula. A maioria destes afirma que os filmes não devem ser utilizados como mera ilustração; ao contrário, devem passar por uma análise interna e externa para que possam ser mais bem aproveitados, lidos e compreendidos como documentos históricos dos períodos nos quais foram produzidos, antes de serem adotados como representações narrativas sobre um dado passado.

Nessa pesquisa, entendemos que as teorias, por mais interessantes, coerentes e importantes que possam ser para repensarmos a qualidade das nossas aulas, estabelecem situações consideradas, muitas vezes, como sendo ideais, mas que na prática, no calor imprevisível das dinâmicas próprias de uma sala de aula do ensino médio, nem sempre funcionam. Ou, simplesmente, não fazem parte do propósito que aquele professor tem, sem mencionar o tempo necessário para a elaboração de uma aula fílmica ou o tempo “urgente” de ensinar o conteúdo necessário para a realização dos exames PAS, Enem e outros vestibulares. Essa realidade ajudou-me a escolher o título dessa dissertação, pois

o trabalho docente constantemente busca o equilíbrio entre o ideal (teórico) e o possível (a prática).

Uma importante questão é que nenhum dos professores concebe o filme como um problema, uma fonte histórica específica que pode ser compreendida como qualquer outro documento histórico escrito, representação e uma narrativa sobre o real. Afinal, os objetivos dos docentes, na relação ensino-aprendizagem, para o ensino médio, são claramente outros: o filme como confirmação dos conteúdos históricos dados e cobrados nos exames ou como possibilidade de problematização de questões atuais ou de convívio em sociedade, conforme recomendam alguns aspectos dos documentos oficiais. Talvez, por essa razão, todos eles tenham selecionado filmes, classificados como históricos, de reconstrução histórica e pela verossimilhança com o passado.

Mesmo que as escolas de ensino médio tenham como função promover o ingresso às universidades, bem como preparar os jovens estudantes para o mercado de trabalho, eu percebo que esses professores procuram fazer do seu ofício algo muito mais duradouro em termos de aprendizado. Apesar das adversidades e contextos que comprometem o trabalho com os filmes em suas escolas, eles agem resistentemente a um sistema tradicional e, muitas vezes, massificante de ensino. Eu me identifico com eles. Os quatro docentes concebem o ensino de história como algo que precisa ser significativo para os alunos e útil em suas vidas cotidianas. De cada filme escolhido pelos professores é possível inferir uma preocupação latente com as questões voltadas para o exercício da cidadania, bem como o combate à intolerância religiosa, ao racismo, ao sexismo, à homofobia.

É possível concluir que suas estratégias de ensino se fundamentam numa articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, mas, também, a partir das demandas e dinâmicas do espaço social e político que é a escola e que impactam sua ação. Assim sendo, cada película foi pensada de acordo com os objetivos do professor, que tira proveito do potencial cinematográfico para um ensino de história, acredito, mais eficiente, porque não se esgota na história factual. Além de despertar o interesse dos alunos e colaborar para formação de uma consciência histórica, a relação de ensino-aprendizagem com os filmes pode surgir “como um desafio para alunos e professores subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos

sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história e a vida!” (MONTEIRO, 2007, p.151).

Por fim, cabe acrescentar que o alcance desta pesquisa é limitado e, portanto, não se apresentam aqui conclusões categóricas e plenamente generalizáveis. Não obstante, os resultados obtidos constituem importantes indícios para a reflexão acerca do emprego de filmes como recurso didático no ensino de História e podem fomentar a realização de outros trabalhos acadêmicos que aprofundem a discussão do tema, a qual é fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

AMOUNT, M Marie. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. São Paulo: Papyrus, 2006.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. A produção de sentido na história ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço. In: Monteiro, Ana Maria. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, 2014.

AZZI, Riolando. *Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos*. São Paulo: 1996.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: *Cinema-História: Teoria e representações sociais no Cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Apicuri, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982.



BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000.

BRAZ. Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*-volume 7 – n.2 – p.365-380 – Itajaí, mai/ago 2007.

BRITO, Eleonora Zicari. O campo historiográfico: entre o realismo e as representações. *Universitas FACE – História*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2003.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAPELATTO, MORETTIN, NASCIMENTO e SALIBA. *História e cinema: dimensões do audiovisual*. Alameda: SP, 2011.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. *O questionário na pesquisa científica*. Administração On Line, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm)>. Acesso em 6/05/2014.

CHARTIER, Roger. *História Cultural*. Rio de Janeiro/Lisboa: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CLARK.C. M Y PETERSON, P.L. Processos de pensamiento de los docentes. Em M.C. WITTRUCK (Comp.). *La investigacion de La enseñanza*, vol. III. Barcelona: Paidós, 1986.

DAVIES, N. Z. *Slaves on screen: film and historical vision*. Cambridge : Harvard, 2000.

DOMINGUES, José; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.

*Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>. Acesso em: 19/02/15.

DUARTE, Rosália. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 103-124, 2000.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002. \_\_\_\_\_. Documentários na Escola. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba, Champagnat, 2004.

FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992.

FERRO, Marc. O Filme: Uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FLORES, H. C. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, PPGH-UFPB, n.16 jan./jun. 2007, p. 83-102.

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

FREIRE, Gilberto. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber. Petrópolis: Vozes*, 1971.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Criação, 2014.

FREITAS, Itamar. Critérios de qualidade para o livro didático de história nos Estados Unidos (1984-2014). *história, histórias*. Brasília, vol. 2, n. 3, 2014.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Henriquette. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção de sentidos e significados. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000.

GONDRA, José Gonçalves. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JENKINS, Keith, *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2004.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

KNOPP, Guido. *Hitler's women*. Sutton Publishing Limited. Gloucestershire, 2003.

KORNIS, Mônica A. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos históricos: teoria e História*. Rio de Janeiro: FGV, nº 10, p. 246-247, 1992.

LAMBERT, H. M. F. C. Cinema e historiografia: as versões da escravidão. In: *História*. Franca. UNESP, 1990.

LAMOSA, Rodrigo. O ensino de história e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente. In: Monteiro, Ana Maria. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 30/11/15.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor e a pesquisa. In: MAIA, Christiane Martinatti. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MARTINS, Estevão de Resende. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, Selva Guimarães; Gatti Júnior, Décio. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

MARTINS, Estevão de Resende. Cultura, história, cultura histórica. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 61-80, jul.-dez. 2012.

MEC/INEP, Matriz de Referência para o ENEM 2009 (MEC/INEP, Brasília, 2009).

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. Domínios da Imagem, *Dossiê “Aprendizagem significativa e subversiva”*, Série Estudos, Campo, Grande, n.21, jan/jun, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos, MORETTIN, E.; SALIBA, Elias e CAPELATO, Maria H. *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Ed.Alameda/História Social-USP, 2007.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. 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: <http://www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 2/08/2014.

NOVA, Cristiane. A História diante dos desafios imagéticos. In: *Revista Projeto História*, (21), novembro, 2000, p. 144-145.

NOVA, C. O cinema e o conhecimento da História. **O Olho da História**. UFBA, nº. 3. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br>>. Acesso em: 12/04/2016.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: \_\_\_\_\_; BARROS, José D' Assunção (orgs). *Cinema-História: Teoria e representações sociais no Cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Apicuri, 2008.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. As crônicas coloniais no ensino de história da América. *História & Ensino*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 235-252, jul./dez. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 5ª edição, 2003.

*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: História (ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, 2010.

RAMOS; Alcides Freire; PATRIOTA, Rosangela. Linguagens artísticas (cinema e Teatro) e o Ensino de História: caminhos de investigação. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4 Ano IV nº 4. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acesso em: 02/09/2014.

REMOND, R. (1987). “O contemporâneo do contemporâneo”. In: CHAUNU, P. et AL. *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70, pp. 287-342.

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

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, Autêntica, Belo Horizonte, 1999.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (Orgs). *Lições com cinema*. São Paulo, FDE: 1993 p. 87-108.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*. BITTENCOURT, Circe (Org.). São Paulo: Contexto, 2009, p. 117 – 127.

SANTOS, Paula Otero dos. *Jango: uma quimera? Representações de João Goulart e de seu governo em livros didáticos de história e em cine-documentários brasileiros (1984-2013)*. Mestre em História. Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em História, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18893>. Acesso em: 25/04/2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*. BITTENCOURT, Circe (Org.). São Paulo: Contexto, 2009, p. 54 – 66.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (Ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13. São Paulo: Anped, 2000, jan./fev./mar./abr., pp.5-24.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNB-CESPE. Programa de Avaliação Seriada. Disponível em: [www.cespe.unb.br/pas](http://www.cespe.unb.br/pas).  
Data de acesso: 07/11/2014.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.