

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA
LINHA: LINGUAGENS, ESTÉTICA E HERMENÊUTICA

KAMILLA DA SILVA SOARES

**CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O IMPACTO DOS PCN'S (1998) - NOVAS
PERSPECTIVAS?**

UBERLÂNDIA – MG
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA
LINHA: LINGUAGENS, ESTÉTICA E HERMENÊUTICA

KAMILLA DA SILVA SOARES

**CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O IMPACTO DOS PCN'S (1998) - NOVAS
PERSPECTIVAS?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado em História, sob a orientação da Professora Doutorada Kênia Maria de Almeida Pereira.

UBERLÂNDIA – MG
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S676s Soares, Kamilla da Silva, 1983-
Cinema e ensino de História :o impacto dos Pcn's (1998) : novas
perspectivas? / Kamilla da Silva Soares. - Uberlândia, 2012.
97 f.

Orientadora: Kênia Maria de Almeida Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.

1. História - Teses. 2. História - Estudo e ensino - Teses. 3. Cinema na
educação - Teses. 4. Ensino - Meios auxiliares - Teses. I Pereira, Kênia Maria
de Almeida. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kênia Maria de Almeida Pereira – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^o. Dr.^o. Graziela Giusti Pachane – Examinador
Universidade do Triângulo Mineiro (UFTM)

Prof. Dr. Alcides Freire Ramos – Examinador
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Aos meus pais,
Lourdes e Aauto.

AGRADECIMENTOS

*Eu quero uma casa no campo
Do tamanho ideal, pau-a-pique e sapê
Onde eu possa plantar meus amigos
Meus discos e livros
E nada mais...
Sá, Rodrix e Guarabira*

À minha mãe, Lourdes, que me educou com muito amor e liberdade para que pudesse escolher meus próprios caminhos, ressaltando sempre que o importante era a minha felicidade.

À minha avó paterna, Rosimeyre, pelo apoio nesse período de formação e de ter possibilitado mais movimentação.

Ao Lucas, pelo companheirismo e por ter cuidado sempre muito bem da nossa Amelie.

Ao Alexandre, só lances, um luxo de amigo!!

À Luiza, minha amiga, que mesmo distante, dividiu momentos hilários dentro e fora da universidade.

À Amanda, AMIGA!!! Adoro você!! Saudades dos nossos momentos “Glorinha Khalil”.

À Maíra, com quem eu sempre posso contar! Vamos tomar café !

À minha irmã, Juliana, que além de ter feito da minha infância um período super-animado, me deu uma das pessoas mais amadas da minha vida, meu pucuti!!! Jú muito obrigada!!!

À Katiane, minha amiga, que me mostrou como pode ser bom a América Latina!!!!

Ao meu pai, Adauto, por ter me mostrado as coisas mais lindas do mundo, esse trabalho está diretamente ligado a ele, uma inspiração para estudar educação.

À Maria Abadia, pela pessoa amável e inteligente que ela é, um dos meus exemplos dentro da academia.

À Marianna Braga, pelas conversas ao telefone que serviram como verdadeiras bússolas, me guiando nas diversas decisões a serem tomadas.

À Noélia, pelo carinho e diversão que me proporcionou nesses vinte anos de convivência e muito obrigada pelos irmãos que você me deu: Nino e Alice.

À Eliane, pela amizade, companheirismo e ajuda na estruturação desse trabalho.

Ao Pucuti (Raphael), meu sobrinho, que veio ao mundo pra encher a minha vida de felicidade.

Ao Alexandre, pelas conversas agradáveis sobre Cinema que ajudaram a completar o meu repertório cinematográfico.

Ao Diego, companheiro de dissertação! Valeu por fazer feliz umas das pessoas que amo!!

Ao Vinícius, meu bem... “meu príncipe, meu hóspede, meu homem, meu...”. “E visto que você virou meu regalo”. Obrigada pela paciência e companheirismo nos momentos finais de escrita da dissertação!

Ao Prof. Dr^o Alcides Freire Ramos, por acreditar no meu potencial e me proporcionar chances de crescer intelectualmente.

À Prof. Dr^a Rosângela Patriota, por me mostrar que era possível a união de duas das minhas paixões, o Teatro e a História.

À professora Kênia, minha orientadora, que me ajudou de maneira paciente e divertida, Valeu Mamis!!!

Gostaria de fazer um agradecimento especial a Prof.^a Dr.^a Graziela Giusti por ter aceitado comparecer a minha banca e assim, com a sua leitura, enriquecer o meu trabalho. Agradeço também aos meus professores e colegas de faculdade.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I: Políticas Públicas para a Educação: uma análise sobre as Leis de diretrizes e bases: 1961 e 1996 e a emenda de 1971	21
Capítulo II: Ensino de História e Cinema: um campo de possibilidades investigativas e realidades pedagógicas	43
Capítulo III: Ensino de História e Cinema: a prática em sala de aula	70
Considerações Finais	90
Fontes	94
Bibliografia	95

RESUMO

A dissertação apresentada cujo título é “Cinema e Ensino de História: O impacto dos Pcn’s (1998) – novas perspectivas?” consiste numa pesquisa focada tanto nas perspectivas de professores em relação às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) frente às práticas pedagógicas que propõe a incorporação do cinema, como objeto pedagógico e objeto de pesquisa, em sala de aula, como também, nas análises dos livros didáticos e paradidáticos que envolvem o Ensino de História e Cinema.

A investigação teve início com o levantamento de leis e propostas educacionais no Brasil, e de que maneira a disciplina História é representada nesse processo. Posto isso, foi feito uma análise sobre livros didáticos e paradidáticos que contemplavam e estimulavam a relação entre Cinema e Ensino de História.

A pesquisa desenvolve ainda uma investigação com professores que atuam nas escolas públicas da rede estadual, municipal, federal e da rede particular, com o objetivo de identificar a complexidade e a heterogeneidade dos olhares docentes frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que incentivam o diálogo entre Ensino de História nos diversos espaços escolares.

Palavras-chave: Cinema – História – Ensino – Pcn’s

ABSTRACT

The paper presented entitled "Film and the Teaching of History: The impact of the NCP's (1998) - new perspectives?" Is a focused research both in the perspectives of teachers in relation to the guidelines of the National Curriculum Parameters (1998) face of pedagogical practices that proposes the incorporation of cinema as an object and the object of educational research in the classroom, but also in the analysis of textbooks and readersbooks involving the Teaching of History and Film.

The investigation began with the lifting of laws and educational proposals in Brazil, and how the discipline history is represented in this process. That said, he was made an analysis of textbooks and readerstbooks that included and encouraged the relationship between cinema and the Teaching of History.

The research also develops a research with teachers who work in the public schools of the state, municipal, federal and private institutions, in order to identify the complexity and heterogeneity of the faculty looks forward to the Parameters National Curriculum (1998) to encourage dialogue between History Teaching in the several school spaces.

Keywords: Film, History, Education, NCP's (1998)

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início a partir de minhas inquietações oriundas, primeiramente, pelo período em que trabalhei na educação básica. Um momento em que, em sala de aula, desenvolvi questionamentos sobre o que havia aprendido na faculdade de História, conteúdos ministrados dentro dos cursos de graduação, e as práticas educativas, ou seja, o meu trabalho como professora de História do ensino fundamental II e médio. Uma experiência enriquecedora, que me possibilitou pensar numa pesquisa que abarcasse um estudo sobre o Ensino de História, que a meu ver, constitui um dos pilares para a formação sócio-cultural de crianças e jovens.

Nesse sentido, propus-me a estudar as inovações sobre o Ensino de História, usando o filme como instrumento para melhoria do entendimento da História e da prática do professor em sala de aula. Essas possibilidades de diálogos entre linguagens estéticas aliadas e conteúdos didáticos foram discutidas com a implementação das leis de diretrizes e bases e a criação dos parâmetros curriculares nacionais nos anos de 1990.

Sendo assim, uma aliança entre Ensino de História e Cinema propiciaria uma amplitude tanto no ofício do professor, ao desenvolver seus métodos pedagógicos quanto sobre as nuances que a arte cinematográfica pode contribuir para a compreensão de diversos períodos da História. No âmbito operacional, políticas públicas foram desenvolvidas com o intuito de facilitar o acesso da comunidade escolar aos meios audiovisuais, como as escolas que foram equipadas com televisões, videocassetes e aparelhos de DVD. Sobre essas implementações midiáticas nas escolas, Jairo Carvalho do Nascimento faz os seguintes apontamentos:

As transformações e os avanços no campo das tecnologias midiáticas e as discussões educacionais no meio acadêmico tiveram reflexos imediatos na educação, que se move de maneira dinâmica, acompanhando as mudanças por que passa a sociedade. Nesse contexto, no âmbito da política pública, o Governo FHC distribuiu parabólicas, televisores e videocassetes – *o kit tecnológico* – para as escolas, com o fim de inserilas no “mundo moderno da tecnologia” e facilitar o trabalho pedagógico dos professores.¹

¹NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula.** In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5. Ano V nº 2. p. 05.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 e, também, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Desporto, com a intenção de ampliar e desenvolver um debate educacional que envolvesse todos os setores da sociedade para a transformação do sistema educativo do país. Segundo os parâmetros destinados a História e Geografia:

O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.²

Para os idealizadores desse documento, o ensino, a partir dos anos de 1990, precisava ser reformulado para atender às mudanças e aos desafios da sociedade contemporânea e nesse momento, buscar renovar ideias pedagógicas para formar bem seus alunos. Nessa óptica, nas possibilidades apresentadas pelos parâmetros consiste na ligação entre conteúdos ministrados em sala de aula e algumas linguagens estéticas como o cinema, o teatro, a música e as artes visuais. Assim, ao analisar as propostas dos parâmetros, a relação entre Ensino de História e Cinema encontra-se descrita no item “trabalho com documentos”, segundo os Pcn’s de História:

No caso do trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso, antes de tudo, ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc.³

² **PARÂMETROS curriculares nacionais – 1ª a 4ªséries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998., p. 05.

³ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ªséries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 88.

Com base nas perspectivas descritas no documento os filmes enriqueceriam as disciplinas escolares, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos estudados, pois a linguagem audiovisual faz parte do cotidiano da maioria dos jovens e crianças nos dias atuais, seja pelas salas de cinema, filmes disponíveis nas locadoras e nos sites presentes na internet. As leis de ensino, como os Pcn's, estão conectadas para compreender as tendências que modificam as sociedades, e buscam, dessa forma, preparar as escolas para que os jovens tenham acesso aos conhecimentos para exercer sua cidadania. Nesse sentido:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativos em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.⁴

Assim sendo, as perguntas que sempre nos incomodaram e que se tornaram o ponto crucial desta dissertação seriam: como, atualmente, se inter-relacionam os equipamentos audiovisuais nas escolas, as propostas dos Pcn's e as sugestões dos livros didáticos. Como se daria a junção desses três elementos em sala de aula? E mais: será que os filmes são usados didaticamente em sala de aula? E se forem, como estão sendo usados? O professor respeita e apresenta a especificidade dessa linguagem estética? Como os alunos lidam com os filmes apresentados pelos seus professores? Para os jovens, o cinema é visto apenas como diversão? Ou poderá ajudar no aprendizado?

Essas questões nos remetem a implicações a respeito de como a arte cinematográfica pode ingressar em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Nascimento esclarece, a partir da década de 1980, pela influência francesa, o cinema ganhou espaço nas discussões pedagógicas e programas públicos relacionados à educação.⁵ No entanto o mesmo autor nos aponta os problemas que enfrentou em suas pesquisas nas entrevistas com os professores. Segundo Nascimento:

⁴ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 88. Apresentação.

⁵ NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula**. In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5. Ano V nº 2. p. 05.

A maioria dos professores respondeu que não trabalha com filmes porque suas escolas não têm um espaço adequado para exibição, por não ter habilidade para manusear os aparelhos eletrônicos e por não encontrar filmes didáticos nas locadoras, além do fato já apontado de que têm dificuldade em trabalhar didaticamente filmes por não terem experiência. Perguntados quais seriam as vantagens pedagógicas que uma aula com filmes pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, a maioria apontou a *motivação* como principal resultado prático. Mas houve quem apontasse o fato de que o aluno consegue *reter mais informações*, seria apenas *uma aula diferente*, sem grandes resultados, ou serve apenas para *prender* a atenção dos alunos.⁶

Desse modo, diante das perspectivas dos docentes, constatamos as inúmeras dificuldades físicas referentes às escolas, à formação do professor e até ao desinteresse do docente em abordar outro meio didático e pedagógico em sala de aula. Outro aspecto seria a utilização quase exclusiva do livro didático pelo professor, o que proporciona um mecanismo fechado, apenas uma fonte de saber que não permite questionamento e, sendo assim, limita o conhecimento. Sobre o mecanismo unitário que desenvolve uma visão simplista da História, Bernardet & Ramos demonstram suas posturas:

A prática do professor em sala de aula (ênfase na memorização de fatos, trabalho concentrado em questionários de respostas fechadas ou tipo teste de múltipla escolha, entre outros), salvo raras exceções, acaba por reforçar esse mecanismo, porque o conteúdo do livro didático, além de se mostrar como unitário é apresentado ao aluno como a última palavra sobre o tema tratado.⁷

Portanto, o que essa relação Ensino de História e Cinema propõe consiste justamente em ampliar as discussões a respeito de um determinado tema histórico. O filme não substituirá o livro didático, apenas ajudaria os alunos a compreender que existem outros meios, artísticos ou não, de representações de momentos históricos. Uma alternativa de melhoramento da prática do professor, que, muitas vezes, se deixa alienar pelo uso do

⁶ NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula.** In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5. Ano V n° 2 .p. 08.

⁷ BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.p. 14.

livro por dificuldades financeiras e pelas más condições de trabalho. Sobre esses problemas Ramos & Patriota fazem ressalvas:

De um lado, o fato de que as condições de trabalho a que, hoje em dia, estão submetidos os professores de história não deixam outra alternativa senão utilizá-lo como um material indispensável. De outro, o fato de que as interpretações presentes na historiografia são brutalmente simplificadas quando são adaptadas para o livro didático. Desta maneira, são fortalecidas as condições para o aprofundamento do processo de alienação do profissional de educação. Isto pode ser dito, já que, sem tempo para atualizar-se (em virtude da longa jornada de trabalho a que está submetido), sem dinheiro para comprar livros (em função dos baixos salários) e sem estímulo para enriquecer a sua formação (em virtude da falta de valorização social de seu saber), o professor vai a pouco e pouco se estagnando. Neste contexto, ele passa a encarar o livro didático não como um material de apoio a ser complementado por outros instrumentos, mas como uma verdadeira **tábua de salvação** para enfrentar a estafante tarefa docente nas atuais condições de trabalho.⁸

Nesse caso, incorporação das linguagens artísticas, como o Cinema, ao ampliar as possibilidades de discussões, como a análise de fontes de representações de um determinado período, enriqueceria os métodos pedagógicos presentes em sala de aula, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O diálogo entre História e Cinema, além de ajudar os professores em sala de aula, amplia a compreensão sobre como uma linguagem estética recria de maneira lúdica e ficcional momentos históricos. Fonseca discorre sobre esse diálogo:

Se tudo é história, todo cinema interessa à história, falando ou não de temas e personagens ditos históricos. A historicidade dos filmes se situa tanto em seus temas como em seu fazer, no olhar que dirigem para diferentes experiências humanas. O cinema pode mesmo contribuir para ampliar a compreensão de historiadores e professores tem de história, por intermédio de personagens e temas menos habitualmente trabalhados pela área. Com base em filmes, é muito possível falar sobre a história do amor, a história do riso ou a história das lágrimas – junto com outras histórias.⁹

⁸ RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosangela. **Linguagens artísticas (Cinema e Teatro) e o ensino de História: caminhos de investigação**. In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4. Ano IV nº 4. p. 03-04.

⁹ SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.p.92-93.

A introdução de recursos audiovisuais em sala de aula traria os alunos mais perto de seus cotidianos, pois a maioria das informações obtidas nos dias atuais vem por meio de mídias, principalmente, a televisiva. O recurso da imagem e do som encanta os jovens, como linguagens, muitas vezes, mais próximas de suas realidades. Nesse sentido, a análise de uma representação cinematográfica de um período histórico pode desenvolver um caminho para o olhar crítico e reflexo, pretensões dos professores para com seus alunos. Para Nascimento:

Ensinar a partir do cinema significa, enfim, provocar o olhar do sujeito, estimular seus sentidos com a imagem em movimento; despertar o seu olhar crítico, na perspectiva de que ele possa perceber que aquilo que vê é uma representação de uma dada realidade social, construída ideologicamente por alguém que detém uma determinada visão de mundo.¹⁰

O Cinema, no entanto, tem que ser trabalhado com toda a especificidade de uma linguagem estética, por isso, é necessário que, em alguns casos, haja uma formação complementar para que o professor consiga perceber as nuances da forma e do conteúdo daquele filme que está sendo trabalhado por ele em sala de aula. Dessa maneira, o relevante de uma produção fílmica consiste nos questionamentos que professores e alunos farão sobre ele e como essas inquietações irão contribuir para a formulação de saberes históricos. Sendo assim:

Eles não são personagens (nem o filme ou poema são “objetos”) que, sozinhos resolverão o aprendizado da história. Mas são sujeitos da experiência humana que, certamente, contribuirão para ampliar o entendimento dos fazeres históricos, de acordo com as perguntas que professores e alunos saibam lhe fazer.¹¹

O professor, ao propor um filme em sala de aula, deve estar atento ao cotidiano e à cultura não escolar trazida por esses alunos, deve preparar bem suas explicações acerca da linguagem artística, para que os jovens possam acompanhar e complementar as

¹⁰NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula.** In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5. Ano V n° 2 . p. 22.

¹¹ SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.p. 108.

discussões sobre o filme. Esse processo de escolha nos remete a uma discussão pungente no processo educacional, ou seja, o respeito e a compreensão do professor em relação ao aluno que possui relações e vivências sociais diferentes, o que se configura em um quadro comparativo que os educadores fazem com a chamada juventude de hoje, tornando difícil a comunicação entre professor e aluno. O cientista social Carrano propõe um entendimento dos sentidos do agir dos alunos. Segundo ele:

Estar atento para os grupos de identidades com as quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos. É preciso, contudo, cuidar para desmontar as pré-noções e representações dominantes sobre aquilo que julgamos ser jovem e a juventude. Um dos enganos mais comuns é tomarmos a nossa própria experiência de juventude para estabelecer quadros comparativos com os “jovens de hoje”.¹²

Nessa compreensão do universo juvenil, é necessário, tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento do campo de percepção e reflexão dos seus alunos da sociedade em que vivem, que os professores estejam consciente na escolha dos filmes. E escola torna-se, nesse sentido, o local onde o aluno aprende diversos conteúdos e também desaprende e questiona condicionamentos reproduzidos pelos centros de controle das indústrias culturais. Segundo Carrano:

É neste sentido que há uma sensível, porém significativa, distinção entre reconhecer a influência real das mercadorias na produção ideológica e cultural dos grupos de juventude e considerar o jovem como um “idiota cultural”, condenado a mimetizar a mesmice das mensagens emanadas por centros de controle das indústrias culturais. Um dos desafios lançados aos educadores nas escolas hoje é o de contribuir para o aumento do campo de reflexão dos jovens alunos em relação à influência das mercadorias culturais na formação de suas subjetividades.¹³

Sobre o papel do professor na construção das subjetividades dos jovens, Skliar afirma que, no processo de formação de professores, mostra-se pertinente uma orientação

¹² CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 185.

¹³ CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antônio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 204.

para a conversa, com alteridade¹⁴. Conversar com os alunos e possibilitar o diálogo dos outros entre si. Dispor, também, do período de aula para discussão acerca de outros temas presentes no cotidiano dos alunos. Assim, a partir de uma conversa, da troca de experiências, o professor saberá melhor como conduzir suas práticas de ensino focando na percepção e na subjetividade de seus alunos. Desenvolver saberes no diálogo entre escola e sociedade, ou seja, fazer do espaço escolar também um local de questões associadas às relações sociais e ao cotidiano de seus habitantes. Nessa perspectiva, para Candau:

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.¹⁵

Dessa forma, para Vera Maria Candau, os educadores devem estar atentos às mudanças tanto nas práticas pedagógicas como no cotidiano dos alunos ao longo do tempo, e é nesse propósito que foram realizadas entrevistas com professores para compreender se o significado dado pelos docentes à utilização da produção fílmica, no processo de aprendizagem, faz parte de suas discussões e questionamentos no decorrer da formação em História nos dias atuais. Essa metodologia focada na História Oral enriquecerá as discussões sobre o tema Ensino de História e Cinema, pois trará para o centro do debate os discursos dos professores, bem como toda a subjetividade e a diversidade composta em seus relatos. Sobre a importância e as dificuldades presentes na história oral, Portelli faz apontamentos:

“A história oral e as memórias, pois não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas, sim, um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe essas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas (...) É uma representação do real mais difícil de gerir, porém parece-me ainda muito mais coerente,

¹⁴ SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: David Rodrigues. (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 32.

¹⁵ CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1. p. 35.

não só com o reconhecimento da subjetividade, mas também com a realidade objetiva dos fatos.”¹⁶

Sendo assim, a análise da documentação e das entrevistas ampliará a discussão sobre como as propostas são elaboradas nos órgãos estaduais e federais e são efetivamente ministradas e compreendidas em sala de aula. Uma pesquisa que contribui para as reflexões entre História e Educação constitui as reflexões elaboradas por Fonseca:

a articulação entre teoria e prática nos cursos superiores de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento; a formação docente como espaço e objeto de investigação, de produção de saberes; a conciliação e exploração de demandas explícitas e implícitas dos profissionais e das escolas nos espaços acadêmicos; o estabelecimento de relações entre a formação inicial e continuada; a avaliação não apenas dos resultados, mas da trajetória formativa; a valorização dos saberes, das experiências prévias de formadores e alunos.¹⁷

Nesse sentido, ao longo do 1º capítulo, foram analisadas as leis de ensino que propõem a incorporação de linguagens estéticas e artísticas (cinema, teatro, música, artes plásticas), posto isso, no 2º capítulo, foi levantada a bibliografia de paradidáticos que discutem e propõem essa utilização de cinema como recurso pedagógico em todas as disciplinas e ainda foi verificado, em alguns livros didáticos e apostilas, como eles sugerem os filmes para professores e alunos.

Esses materiais, que auxiliam o professor com a linguagem do Cinema, se faz presente nos relatos dos professores no 3º capítulo, mostrando que essa relação entre Ensino de História e Cinema apresenta-se mais complexa pelos fatores como: estrutura física das escolas, condições dos equipamentos e horários das aulas e, ainda, a preparação do professor para desenvolver esse trabalho. O professor precisa ser preparado para lidar com essas narrativas filmicas, compreendendo, assim, as nuances dessa linguagem estética e artística que, em diálogo com os conteúdos didáticos presentes nos livros e apostilas podem enriquecer o Ensino tanto de História como das demais disciplinas escolares.

Além disso, todas as questões apontadas acima irão perpassar pela temática do impacto dos Pcn's (1998) no Ensino de História, na projeção dos filmes para as crianças e

¹⁶PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: **Revista Tempo** (Dossiê Teoria e Metodologia), vol.1, nº2 dezembro 1996, p. 72.

¹⁷ SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.p. 28.

adolescentes e nas práticas educacionais do professor. Será que todas ou partes das tendências inovadoras educacionais propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino de História possibilitaram mudanças significativas nos livros didáticos e nas práticas docentes em sala de aula? Essas inquietações que nos incomodam e provocam serão desenvolvidas ao longo dessa dissertação.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES: 1961 E 1996 E A EMENDA DE 1971

Este capítulo se propõe a discutir com as leis direcionadas ao ensino passaram por reformulações ao longo do tempo, desde a criação do Ministério de Educação em 1930 até as perspectivas da LDB, de 1996, que suscitou a criação dos parâmetros curriculares nacionais dois anos depois. No que se refere ao ensino fundamental à emenda constitucional, instituída nos anos de 1990, foi decisiva em recolocar o papel do MEC¹⁸ frente a esse período do ensino. Nesse sentido, Saviani pondera:

Verifica-se que o sentido básico da Emenda foi redefinir o papel do MEC, que ocupava uma posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental, de modo a colocá-lo no centro da formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino.¹⁹

Assim, será necessária uma compreensão do papel do sistema governamental, figurado no Ministério da Educação e Cultura, que, nas décadas finais do século XX, se posiciona ante as demandas que a ele são colocadas pela sociedade e pelos projetos educacionais presentes naquele momento. Desse modo, como foi apontado por Saviani, o MEC torna-se centralizador as tarefas referentes ao ensino fundamental. No entanto, ao assumir esse controle, e também se exime das responsabilidades financeiras desse ensino, destinando uma cota maior para os Estados. Sobre esse assunto, Saviani acredita que:

O MEC conseguiu a proeza de assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia de sua manutenção. Ao contrário; ampliou a cota dos Estados, Distrito Federal e Municípios (de 50 para 60%) e reduziu a sua parcela (de 50 para 30%) no financiamento do ensino fundamental.²⁰

Aliado à redução de sua cota de responsabilidade financeira, o MEC estabelece o investimento relacionado ao número de alunos presentes em salas de aula por Estado, ou seja, em regiões em que a evasão escolar é alta, o investimento do Estado e da União será baixo, o que reforça a desigualdade entre a educação entre as diferentes regiões do país. Retomando a análise Dermeval Saviani sobre o papel do Ministério, fica claro o descaso

¹⁸ Sigla referente ao Ministério da Educação e Cultura.

¹⁹ SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5ª Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004. p. 35

²⁰ *Ibidem*.p.36.

do governo com a educação, ao distribuir os investimentos, o que suscita a precariedade educacional no país. Para o autor:

O custo mínimo por aluno foi fixado um custo mínimo em R\$ 300,00 (trezentos reais), cifra irrisória comparada com os valores praticados pelos países que lograram generalizar o acesso e a permanência no ensino fundamental. Trata-se, assim, de um patamar que consagra o estado de miséria da educação nacional, evidenciando a precária vontade política do atual governo no enfrentamento dessa questão.²¹

São muitos os problemas que o Brasil enfrenta na área da educação e, como afirma Saviani, a questão de recursos financeiros é uma delas. No entanto discutiremos melhor esses pontos a respeito da estrutura educacional, principalmente nas últimas décadas, e, ao longo dos capítulos, para a melhor compreensão das práticas educativas, será apresentada uma breve história da educação no decurso do tempo até os dias atuais que é o momento que a pesquisa contempla.

Sendo assim, as questões sobre a educação no Brasil, como conhecemos, começam a ser discutidas no Regime Republicano na virada do século XIX para o XX. A partir de 1915, iniciaram-se propostas para o desenvolvimento do sistema escolar, buscando, assim, a construção do Estado como educador, com a tarefa de eliminar o analfabetismo nos centros urbanos e acompanhar as demandas propostas. Sobre a educação dos anos de 1920, Romanelli faz ressalvas:

O sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual precisava o ingresso.²²

Nesse sentido, a demanda de educação tornou-se um fato com o crescimento demográfico das cidades. Uma expansão que foi efetuada no início dos anos de 1930, mas não foi suficiente para atingir a população em idade adequada para receber ensino escolar. Além disso, a situação social, econômica e cultural dos alunos era precária, o que fazia

²¹Ibidem.p.39-40.

²² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28ª Edição Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003. p. 67

com que não dessem seguimentos aos estudos. Podemos elencar alguns desses problemas: a penúria da família, a não aquisição de material escolar e a falta de alimentação adequada. Dessa maneira, as regiões brasileiras mais carentes de recursos materiais e educativos contavam com menos possibilidades educacionais, instrumento capaz de interferir na realidade.

Em termos de ensino e aprendizagem, as mudanças se tornaram muito significativas, pois, até esse momento, as preocupações dos professores eram com a escrita e, depois, com a leitura dos alunos do primário, e, com as novas discussões, a escola foi desafiada a mudar. Desse modo:

Os anos 20 trouxeram, entretanto, outros desafios ao leitor. A aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização de massas, a contabilização mais pormenorizada do tempo e a profusão das informações impunham uma leitura mais ágil e individualizada que a oral. A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna.²³

Para diagnóstico dos problemas, foram estabelecidas diretrizes na construção da escola laboratório, para que os pedagogos e professores observassem as condições sociais dos alunos, afim de que fosse estabelecida uma pedagogia coerente com os padrões brasileiros e não apenas a cópia de modelos educacionais estrangeiros. E assim,

a escola laboratório, aqui, apresentava-se como uma possível síntese. Oferecendo-se para teste das propostas elaboradas no exterior, abria-se à observação e à sistematização do comportamento infantil, à experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas enraizados na realidade brasileira, à construção de escalas e medidas, permitindo a elaboração de parâmetros científicos ao desenvolvimento dos novos hábitos e sua avaliação em padrões brasileiros, bem como a visibilidade das mudanças implementadas pela ação dos educadores renovados no Brasil.²⁴

Nesse período, com a busca por uma brasilidade, manifestavam-se movimentos cívico-patrióticos que estimulavam o aprendizado da língua pátria, a desmistificação da

²³ LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3º Ed. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2007. p.506.

²⁴ *Ibidem*.p. 513.

História e da Geografia do Brasil, a Instrução Moral e Cívica ou Educação Social, na tentativa de orientar a formação do cidadão brasileiro. Foram criadas escolas destinadas a combater o alto índice de analfabetismo, que, juntamente com o escolanovismo²⁵, passaram a analisar o educando como centro das reflexões escolares. Para a Escola Nova, era necessário:

cuidar do desenvolvimento integral do educando, de proceder ao seu estudo individual, de adaptar os programas a cada tipo de aluno: As últimas descobertas da nova psicopedagogia inverteram, no ensino, o papel do professor e do aluno. O professor que falava para o aluno ouvir; que pensava pelo aluno; que aferia toda a classe pelo mesmo nível intelectual e a julgava capaz de acompanhá-lo com o mesmo aproveitamento, há de ser substituído pelo professor que ouve o que o aluno diz; que provoca o seu raciocínio; que o considera como unidade psíquica, sob o ponto de vista intelectual, moral e volitivo.²⁶

Assim, as questões voltavam-se para a formação do educando e, para isso, era necessário pressionar e fazer com que o Estado ampliasse as suas responsabilidades, pouco consistentes, com a educação. Isso porque foram estabelecidos apenas conselhos educacionais no decorrer do regime republicano, como o Conselho Superior de Ensino, criado em 1911, e o Conselho Nacional de Ensino, de 1925, ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Dessa maneira, ao assumir o poder em 1930, Getúlio Vargas, no estabelecimento de seu regime administrativo, criou o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, que passava a ser responsável por todos os assuntos referentes ao ensino. No período entre 1930 e 1937, o governo vigente buscava uma nova política educacional para o país. Havia vários projetos educacionais²⁷ em disputa, mas o governo tentava ser o mediador e, com a ajuda do pedagogo Francisco Campos, instituiu o MESP – Ministério da

²⁵ Movimento que teve início no Brasil nos anos de 1920 cujos intelectuais acreditavam nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação e viam, num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Dentre eles, estavam Anísio Teixeira, Cecília Meirelles e Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro.

²⁶ BORIS, Fausto. **História Geral da Civilização Brasileira**. T.3 O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930) Rio de Janeiro: Difel. 1978.p. 283/4.

²⁷ Os projetos eram diversos: a proposta dos liberais que tinham como base as demandas urbano-industriais e buscava uma escola profissionalizante; a intervenção dos católicos e a Aliança Nacional Libertadora que propunha uma educação para o proletariado e camadas médias. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

Educação e Saúde Pública. O papel do governo era manter a neutralidade e tentar apaziguar os conflitos, nesse sentido:

A política defendida pelos “profissionais da educação”, uma vez exorcizada de seus conteúdos “excessivamente democráticos” – segundo o governo – poderia e deveria ser utilizada no sentido de integrar a política trabalhista e colaborar no amortecimento da “questão social”.²⁸

Vargas e seus ministros evocavam a existência de uma sociedade moderna dominada por mudanças aceleradas. Mas sem perder o foco do governo, no qual “a autoridade máxima e a síntese do poder público moderno eram uma pessoa: o presidente”,²⁹ e, assim, Francisco Campos, ministro da Educação colaborou com a política centralizadora de Vargas, pois

Francisco Campos e Azevedo Amaral trazem, nesse aspecto preciso, contribuições particularmente significativas, sendo acompanhados por inúmeros outros intelectuais do período. Campos é pedagógico ao diagnosticar a “crise” que ameaçava a sociedade de “massas”, confrontada com tensões numerosas e profundas (...). Era essa situação, envolvendo o aparelho de Estado, mas o transcendendo, que aconselhava “forjar um instrumento intelectual, ou antes, uma imagem dotada de grande carga emocional”, capaz de ser reconhecida pelas massas e de gerar idéias e sentimentos neutralizados de tão grande ameaça.³⁰

Denominada Reforma Francisco Campos (1931), estabeleceu um currículo seriado, a frequência obrigatória e dois ciclos (fundamental e complementar) em todo o território nacional. A Constituição de 1934 já previa a formulação de uma lei que amparasse os vários segmentos da educação, bem como uma reformulação no ensino, assunto nunca legitimado, já que:

As constituições anteriores à de 1934 – a de 1824 e a de 1891 – foram omissas e superficiais em relação à educação. A de 1934, ao contrário, incumbiu a União de “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo

²⁸ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.p. 44.

²⁹ NOVAIS, Fernando A. (org.). **História da Vida privada no Brasil** (Volume 4). São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.522.

³⁰ *Ibidem*.p.523.

do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”.³¹

Assim, o governo, em consonância com o processo de modernização, buscava fazer da escola um local de treinamento e qualificação de mão de obra. E modificava as estruturas ao longo dos anos de 1940, quando implantou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) escolas direcionadas a formar trabalhadores para a indústria e comércio. Segundo Saviani, era um modelo de educação que sintonizava com a industrialização proposta pelo governo de Getúlio Vargas. Segundo o estudioso:

O modelo que orientou esse processo de industrialização foi aquele que se convencionou chamar de “substituição de importações”. Ora, se o país dependia de bens produzidos externamente, isso significa que ele estava integrado num sistema mundial, tratava-se, aí, do sistema mundial produtor de mercadorias, portanto, de caráter capitalista. E o Brasil fazia parte desse sistema em posição dominada.³²

Desse modo, o país estava dialogando com as demandas do exterior e dependia dos produtos vindos de fora, o que possibilitou um contato direto que suscitava a posição de dominado. Tendo a educação como um pilar pra essa modernização e avanço rumo ao capitalismo tão almejado nesse período, assim, em 1953, sob o outro mandato de Vargas, o Ministério passava a ser somente destinado à Educação. Os anos de 1950 e 1960 foram de intensas discussões sobre os caminhos da educação brasileira, dentre elas, a possível criação de um sistema federal que organizasse e administrasse os assuntos educacionais destinados à União e aos Estados. Romanelli faz uma ressalva sobre essas discussões:

As mudanças no sistema educacional ocorrem tanto no que concerne aos aspectos quantitativos, por suscitar maior procura de escola, quanto no que concerne aos aspectos qualitativos, pela necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela dinamização e modernização da economia, da vida social e da cultura.³³

³¹ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.p. 45.

³² SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2º Edição.rev.ampl. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008. p. 350.

³³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28º Edição Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003. p. 108.

As discussões a respeito das demandas e investimentos educacionais, no Brasil, foram temas da estudiosa Maria Luisa Ribeiro, que realizou uma pesquisa dos recursos destinados à educação nos anos de 1955 e 1965 e conclui que houve um aumento nos subsídios tanto federal como municipal, mas que não chegara a ser suficiente para superar a seletividade intensa que caracterizava a escola Brasileira³⁴. Ribeiro expõe os debates existentes dentro dos movimentos sociais (CPC, Movimentos de Cultura Popular e Movimento de Educação de Base), nesse período, em prol da educação como ferramenta política, pois:

o objetivo mais amplo era o de que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país. Para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados.³⁵

As reivindicações foram atendidas com a criação do Plano Nacional de Alfabetização, em 1962, e, e cinco anos depois, a implementação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Para a autora, todas essas discussões a respeito de educação devem ser compreendidas com suas dimensões históricas de origem e seus processos de desenvolvimento. No entanto, sua raiz econômica, bem como uma reação coletiva organizada com vistas à destruição de um tipo de estrutura econômica, política e social, vale dizer, de sociedade, e à construção de um novo tipo de educação; reação essa que é expressão de um compromisso político consequente das preocupações educacionais-escolares.³⁶ Um período em que as discussões em torno de questões pedagógicas buscavam a renovação, e vários colégios e escolas desenvolveram experiências nesse sentido. Sobre esse assunto Saviani destaca:

De modo geral pode-se considerar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além das escolas experimentais, que tiveram grande impulso, colégios de aplicação consolidaram-se nesse período.³⁷

³⁴RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 18º Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2003.p.164

³⁵ Ibidem.p.171.

³⁶ Ibidem.p.202.

Sobre o exemplo de alguns colégios que buscaram na experimentação a possibilidade de melhoria dos métodos pedagógicos, a mestre em História da Educação Jacy Machado Barletta nos apresenta, em seu texto *História da Educação – As Práticas Educacionais e suas fontes*, a trajetória da Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos), que buscava o “ensinar” não calcado na memorização, mas no método intuitivo, segundo ela:

Além desse espaço determinado para “ensinar” outra inovação republicana foi o método, que, anteriormente baseado na memorização, passou a ser intuitivo. Isto é, o entendimento de que o conhecimento vem da observação e dos sentidos.³⁸

E complementa:

Como estava declarado nos pressupostos do método intuitivo o professor não era o ator solitário na transmissão de conhecimentos. Era necessário uma profusão e diversificação de recursos que iam da imagem a manipulação dos objetos - a pedagogia do olhar e sentir.³⁹

Dessa maneira, Barletta afirma, ainda, que a escola Caetano de Campos introduziu o cinema educativo, possibilitando aos alunos o acesso aos recursos audiovisuais com projetores, câmaras, filmes e congêneres. Esse método intuitivo procurava dar voz aos alunos e colocar o professor, não como ator solitário na transmissão dos conhecimentos, mas com um olhar e sentir dentro dos métodos pedagógicos. Desse modo, imbuído das novas tendências de renovação do ensino, no final de 1961, sob o governo de João Goulart, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamentava outras normas para o ensino no país. Uma busca pela eliminação da epidemia da imitação, “inicialmente, foi Portugal e a educação portuguesa, o ideal “imitado”, depois, a França, hoje em dia, os Estados Unidos para muita gente”.⁴⁰ A

³⁷ SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª Edição.rev.ampl. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008. p. 336.

³⁸ BARLETTA, Jacy Machado. **História da Educação – As Práticas Educacionais e suas fontes**. Marília: Unesp. 2011. p.66.

³⁹ Ibidem. p.67.

⁴⁰ TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Juriscredi LTDA, 1987.p.479.

consolidação de uma identidade brasileira, que atendessem às especificidades locais. E assim:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está no rumo da procura de autenticidade brasileira, inclusive no fato de só admitir o social e o estrangeiro na medida em que estiverem de acordo com a educação nacional.⁴¹

1.1 . Lei de Diretrizes e Bases de 1961:

Essa lei, que foi colocada em vigor no início dos anos de 1960, dividiu opiniões dos estudiosos que acreditavam no seu poder de mudança na educação no Brasil. Saviani apresenta, em seu texto *História das idéias pedagógicas no Brasil*, a opinião do educador e escritor Anísio Teixeira:

Na avaliação de Anísio Teixeira⁴², embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores que, desde a década de 1920, vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (Teixeira, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.⁴³

Nesse propósito, o discurso presente na LDB⁴⁴, de 1961, procurava atender às várias reivindicações feitas em prol da educação, construindo, assim, uma proposta baseada na liberdade e nos ideais da solidariedade humana. O governo federal, por meio

⁴¹ Ibidem.p.456.

⁴² Anísio Spinola Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização.

⁴³ SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª Edição.rev.ampl. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008. p. 307.

⁴⁴ A partir desse momento a Lei de Diretrizes e Bases passará a ser abreviada para LDB.

dos conselhos de educação, desenvolveu um conteúdo comum às disciplinas ministradas no país, mas direcionou aos conselhos estaduais a tarefa de complementar o ensino com conteúdos que respeitassem a peculiaridade da região e dos grupos sociais daquela localidade. Dessa maneira:

A filosofia da educação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, chamada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, sintetiza, muito bem, a educação brasileira, sendo fruto dessas duas filosofias: tanto da filosofia perene-cristã, em seu autêntico e científico sentido, quanto da filosofia social-radical, em suas diversas especificações.⁴⁵

A educação se configurava como direito de todos, mas poderia ser ministrada na escola ou no lar. Tal decisão de educar, fosse no espaço público, fosse no privado, caberia aos pais dos alunos, pois, segundo o Parágrafo Único do artigo 2: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos filhos.”⁴⁶ Caberia, ainda, à escola o papel de estimular associações de pais e professores. A divisão do ensino se constituía em ensino primário e médio, sendo este último dividido em dois ciclos: ginásial e colegial. Vale ressaltar que, para o ingresso dos alunos, seria necessário o exame de admissão, segundo a LDB:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.⁴⁷

Nessa condição, o exame de admissão era realizado para avaliar o desempenho dos alunos para encaminhá-los ao ensino médio. Já a matrícula era recusada, caso o aluno tivesse mais de uma reprovação em qualquer série.

Dessa forma, as propostas desenvolvidas pela lei tinham como intuito o fortalecimento da unidade dentro do território, incentivando a formação moral e cívica dos

⁴⁵ TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Juriscredi LTDA, 1987.p.450.

⁴⁶ Lei de Diretrizes e Bases de 1961 p. 01. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm acesso em 15/09/2010

⁴⁷ *Ibidem* p. 07

estudantes, por isso, entre as disciplinas, havia um enfoque maior no ensino da língua portuguesa. E, para reafirmar a condição do Brasil como Estado laico, o ensino religioso era facultativo. Segundo a LDB/61:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal o responsável.⁴⁸

Com a entrada dos militares no governo, em 1964, as orientações educacionais foram reformuladas, pois, com a aprovação da Lei 5.692/71, mesmo não sendo considerada uma LDB, reorganizaram-se as implementações de 1961. Essa reformulação atendia às perspectivas do novo modelo econômico associado-dependente, quando os laços entre Brasil e EUA estavam sendo estreitados com a presença maciça das empresas estrangeiras. Foi nesse período que vigorou a Guerra Fria, uma disputa entre os Estados Unidos da América e a União Soviética, quando a escola perdeu seu lugar de destaque na formação do cidadão e passou a ser uma “máquina” na produção de mão de obra. Nessas circunstâncias,

A expansão dos meios de comunicação de massa, à frente a televisão, reforçou a ideia de que não se devia depositar as maiores esperanças educativas na escola.⁴⁹

Essa nova tendência da educação, chamada de pedagogia tecnicista, redefiniu os padrões educacionais, relacionando-os à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), e com um enfoque no controle do comportamento (behaviorismo). No entanto, para o educador Anísio Teixeira, essa nova tendência era a de afastar da escola nova, mas não em todos os aspectos. Segundo Saviani, sobre a posição do educador:

“É esse método que hoje se está introduzindo na problemática da guerra, do comércio, da produção e, de 1965 para cá, da educação”. É interessante observar como, nesse texto, Anísio Teixeira não consegue

⁴⁸ Ibidem p.18

⁴⁹ SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2º Edição.rev.ampl. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008. p. 340.

aceitar o *novo* método, mas ao mesmo tempo, não consegue refutá-lo. Isso mostra, de um lado, a força da nova tendência e, de outro, que a base do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando, para esta, impor-se que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade.⁵⁰

Nessa perspectiva de análise comparada, Saviani também estabeleceu relações entre essas tendências pedagógicas. Segundo ele:

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.⁵¹

Dessa maneira, uma das medidas da lei, que vigorou em 1971, considerada fruto da pedagogia tecnicista, foi a divisão do ensino em 1º e 2º graus. O exame de admissão foi banido, instituiu-se a modalidade de dependência, ou seja, a partir da sétima série, o aluno poderia ser matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas do ano anterior. Foram determinadas faixas etárias para o ingresso e conclusão dos graus de ensino, pois o aluno deveria iniciar seus estudos com idade mínima de sete anos e concluí-lo com 14 anos. Determinou-se que o 1º grau teria oito anos, com uma carga horária anual de 720 horas. No artigo 7º, foi estabelecida a obrigatoriedade de algumas disciplinas, como Educação Moral e Cívica e Educação Artística. Já o ensino religioso permaneceu facultativo. Segundo a lei:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrículas facultativas constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.⁵²

⁵⁰ Ibidem, 372.

⁵¹ Ibidem, 383.

⁵² Lei 5.692/71.p. 03 Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/5/57/>. Acesso em 15/09/2010

Nesse contexto, a Educação Moral e Cívica passava a ser ministrada em sala de aula como prática educativa, ou seja, visava à formação dos alunos de maneira mais ampla e ganhava mais incentivo com a criação da disciplina “Organização Social e Política Brasileira”, uma maneira de forjar indivíduos dentro dos padrões e valores estabelecidos pelos órgãos governamentais, pois “os sujeitos existem, mas são limitados em última instância pelas determinações mais amplas dadas pelo sistema em que estão inseridos”⁵³.

Assim, a lei 5.692/71 veio com o intuito de modificar alguns itens da LDB/61, estabelecendo artigos que condiziam com as necessidades do regime governamental, que era o de monitorar o que estava sendo ensinado nas escolas. Nesse processo, as instituições de ensino perderam a possibilidade de aulas autônomas e criativas, pois eram condicionadas a seguir os planejamentos e as orientações preestabelecidas.

Mais do que uma questão ideológica, as novas medidas, tomadas pelos militares em relação à educação, estavam diretamente ligadas à modernização do país, que precisava de uma boa margem de mão de obra qualificada. Por isso, uma das medidas foi a formação técnica dos estudantes nos últimos anos do 2º grau, uma maneira de atender à demanda produtiva em plena ascensão no país. Sobre esse assunto, Furtado redige apontamentos:

Quanto a essa questão, verificamos, que, no Brasil pós-64, o fato se deu basicamente a partir da expansão dos sistemas de ensino privado e público no sentido de incrementar o processo de mão de obra qualificada e semiquificada a serem incorporadas ao processo produtivo. Essa nova política educacional de massas vincula-se ao desenvolvimento do sistema produtivo a partir da “concepção de que há uma estreita relação entre o nível educacional e o aumento dos níveis de produção e otimização do setor produtivo”⁵⁴.

Assim, a educação era vista como a possibilidade do desenvolvimento da nação, quando o ensino e a escola foram concebidos como investimentos para o aumento de mão de obra. Nesse período histórico, prevalecia a crença na pedagogia tecnicista com uma educação objetiva e operacional. Sobre essa pedagogia, Saviani aponta:

⁵³ Da SILVA, Rogério Forastieri. **Colônia e nativismo**: A história como “Biografia da nação”. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 20

⁵⁴ FURTADO, João Pinto. **Trabalhadores em educação**: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90. Ouro Preto: UFOP, 1996. p. 21/2.

A pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.⁵⁵

O estudioso analisa que a pedagogia tecnicista era implementada para atender as perspectivas do regime militar. No entanto, paralelamente existiam professores e pedagogos que acreditavam na resistência e lutavam em prol da pedagogia crítico-reprodutiva. Essa pedagogia, sendo crítica, não partiriam de uma posição contra os condicionamentos sociais e reprodutivista por reproduzir essas condições sociais vigentes. Segundo Saviani:

A visão crítico-reprodutiva desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático político.⁵⁶

Nessa conjuntura, com o fim do regime militar e a redemocratização nos anos de 1980, a educação foi um dos setores que sofreu profundas modificações. O declínio do “Milagre” fez crescer a oposição ao regime. A burguesia distanciou-se dos tecnocratas civis e militares, apostando no controle da sociedade política num regime mais democrático.⁵⁷ O ensino de 2º grau não interessava e, em 1986, o presidente João Figueiredo sepultou a profissionalização obrigatória do ensino do 2º grau profissionalizante instituído em 1971. No final dos anos de 1980, na transição democrática, a constituição já contemplava leis relacionadas aos novos caminhos da educação. Pedagogias alternativas à oficial imposta pelo regime militar que chegava ao fim. Possibilidades que analisavam a realidade escolar, pois

o ponto de partida deve ser não um modelo ideal, mas a escola que temos, com suas falhas e contradições e com o seu papel de reprodução das

⁵⁵SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2º Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.p.383.

⁵⁶ Ibidem.p. 397.

⁵⁷ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

desigualdades: deve-se partir dessa escola, da prática que nela se realiza, para caminhar rumo à educação que queremos.⁵⁸

Uma dessas possibilidades pedagógicas era a histórico-crítica, na qual o indivíduo era o centro da análise, buscando possibilidades a partir das suas singularidades, para conceber o processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, a educação se posicionava como mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Dessa maneira, sobre essa abordagem:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.⁵⁹

Essas discussões influenciaram as visões sobre a educação a partir de meados dos anos de 1990 e, nesse sentido, sob o mandato de Fernando Henrique Cardoso, a LDB passou por uma intensa reestruturação no ano de 1996, ou seja, uma forma de descentralizar a educação coerente com as outras reformas políticas e econômicas que geraram as privatizações de empresas estatais, a abertura de mercados, as reformas da previdência social e da saúde. Nessa óptica, o governo, sintonizado com as metas do liberalismo⁶⁰, descentralizava os setores e retirava a responsabilidade exclusiva do Estado, com a intenção de torná-los mais dinâmicos. E assim:

Nesse novo contexto, as ideias sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.⁶¹

No intuito de aproximar a educação das leis do mercado, é que surgiu o conceito de “Qualidade Total” pelo qual a escola era uma empresa nos moldes capitalistas e o aluno

⁵⁸SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2º Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.p.411.

⁵⁹ *Ibidem*.p.422.

⁶⁰ O **Liberalismo** é um sistema político-econômico baseado na defesa da liberdade individual, nos campos: econômico, político, religioso e intelectual, contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal.

⁶¹SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2º Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.p.428.

era o cliente que tinha que estar satisfeito com o produto que comprava, no caso, a educação e os professores, como se fossem funcionários e colaboradores da empresa. Segundo esse conceito, Saviani ressalta:

O conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.⁶²

Dois anos após a reformulação da LDB, foram criados os Pcn’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) que se constituíram em direcionamentos para as possibilidades de ensino aprendizagem em todas as disciplinas, inspirados no “aprender a aprender”. Os pcn’s faziam parte do alargamento do horizonte da educação que colocava para a escola exigências mais amplas. Esse método faz parte do neo-escolanovismo, pois:

“aprender a aprender” significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo e que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.⁶³

Desse modo, a educação tem sido influenciada pelas vertentes tão inovadoras como competitivas, que buscam um saber ligado ao indivíduo e sua subjetividade como os meios de dominação capitalista, que leva à alienação dos professores e alunos. Um paradoxo entre indivíduo e coletivo, uma descoberta das necessidades dos indivíduos para massificá-los no sistema.

1.2. Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

⁶² Ibidem.p.440.

⁶³ Ibidem.p.432.

A Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, veio como resposta às inquietações de uma sociedade democrática e diversa. Na versão de 2010, o presidente da câmara dos deputados, Michel Temer, fez uma pequena apresentação da LDB. Segundo Temer:

Toda legislação pode ser aprimorada. E a LDB tem sido constantemente atualizada. Exemplo recente é a ampliação do ensino fundamental para nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.⁶⁴

As palavras do deputado transmitem bem a proposta da LDB/96, que pretendia ser inovadora, buscando levar a educação escolar a todas as camadas da sociedade. Um ensino que abrangesse as instituições até as manifestações culturais. No terceiro artigo, são apresentados os princípios do ensino proposto pela legislação:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- (...)
- X – valorização da experiência extraescolar;⁶⁵

Dessa maneira, a legislação propôs um ensino escolar para todos os cidadãos, dando a eles a liberdade plena no processo de aprendizagem, respeitando suas ideias plurais e prescrevendo práticas pedagógicas diversas para melhor atender às necessidades dos alunos, uma aprendizagem que estimularia o encontro entre os conhecimentos científicos e a experiência extraescolar do aluno.

Nessa LDB, foi consolidada a educação básica como sendo formada pelo ensino infantil, fundamental e médio. Nos currículos, esses ensinamentos deveriam ter base comum, havendo variações, dependendo das demandas dos Estados, ou seja, as organizações

⁶⁴ *L.D.B.: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* - 5. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010. *Capa*

⁶⁵ *L.D.B.: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* - 5. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010. p. 08.

permaneceriam como na legislação de 1961. No entanto o diferencial dessa revisão estava na descrição e orientação dos conteúdos. Segundo o Artigo 26:

Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.⁶⁶

Com esse intento, a LDB/96 apresentou a relevância de cada conteúdo para a formação dos alunos em cidadãos e propôs a incorporação de outros, dentre eles: o ensino de artes sendo obrigatório ao ensino fundamental, como uma maneira de desenvolver o repertório cultural dos alunos, contemplando, dentro desse conteúdo, as artes visuais, teatro, cinema e música.

No que se refere à disciplina História, devemos ressaltar as suas profundas modificações no decorrer desses trinta e cinco anos de LDB. Em 1961, o conteúdo obteve destaque na formação da cidadania brasileira. Contudo, com a reforma de 1971, a História e a Geografia eram permitidas apenas para as séries do 2º grau, com carga horária reduzida, mas, para o 1º grau, elas passaram por uma fusão, tornando-se Estudos Sociais. Os objetivos dos Estudos Sociais eram de:

reduzir os propósitos dos dois campos do conhecimento ao ideário que norteava a “cruzada” cívica dentro das escolas. Em primeiro lugar, “ajustar” ao meio e não transformá-lo; em segundo, “viver e conviver” e não subverter. Os valores da ordem e da conservação na “perspectiva do desenvolvimento” estão presentes.⁶⁷

Nesse caso, a fusão das disciplinas História e Geografia teria como preceito ajustar os estudantes às novas diretrizes do governo vigente. Entretanto, os professores que ministravam esses conteúdos ficaram restritos ao 2º grau, pois, pela determinação governamental, somente aqueles formados em Estudos Sociais poderiam dar aulas no 1º

⁶⁶ Ibidem, p. 23.

⁶⁷ FONSECA. Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 9ª edição. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993. p. 42

grau. E a formação desses professores era feita por meio de licenciaturas curtas, coerentes com o objetivo do Estado, assim:

O profissional oriundo da licenciatura curta estava mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais da Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura pela em História, apesar das limitações deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficiente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade.⁶⁸

O ensino de Estudos Sociais permaneceu no decorrer da década de 1970, mas, com os debates desenvolvidos no início da década seguinte e por decisão dos Estados, História e Geografia voltaram a ser ministradas nas últimas séries do 1º grau, e a disciplina Estudos Sociais permaneceu nos primeiros anos do ensino fundamental. Essas modificações, que foram feitas com o fim da ditadura e início da década de 1980, se refletiram tanto na sociedade como nas leis que orientam a educação. Jacy Barletta nos apresenta algumas perspectivas que nortearam o final do século XX, segundo ela:

No início da década de 1990 houve uma reconfiguração da historiografia educacional, acompanhada de intensa reflexão conceitual e metodológica sobre os aspectos considerados pontos frágeis dessa disciplina: a não problematização dos procedimentos metodológicos e objetos de pesquisa.⁶⁹

A LDB vem sendo modificada ao longo dos anos. Por conseguinte, às modificações apontadas por Barletta para, por uma reformulação em 1996, atender às demandas e reivindicações da sociedade e, depois de anos de debates e busca por direitos, foi concebida a incorporação da cultura africana e afro-brasileira com a lei 10.639 de janeiro de 2003. No entanto ela foi substituída, em 2008, pela Lei 11.645/08, que contemplou, também, a cultura indígena, temas antes não abordados, explicitamente, em nenhuma das leis que regulamentavam o ensino. Segundo a Lei:

⁶⁸ Ibidem, p. 28.

⁶⁹ BARLETTA, Jacy Machado. **História da Educação – As Práticas Educacionais e suas fontes**. Marília: Unesp. 2011. p.63

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.⁷⁰

Como é da atualidade presente a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas e indígenas, em um discurso interdisciplinar, tem como meta atender às reivindicações dos movimentos sociais, tanto negro como indígena, em uma busca por reparar os anos de discriminação e abandono e de reconhecer essas culturas como fundamentais para a formação do cidadão brasileiro. Sancionada em 11 de março de 2008, a lei obriga as escolas a incluir elementos da cultura indígena no currículo escolar, determina que os sistemas normativos das culturas afro-brasileira e indígena integrem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, dando ênfase às áreas de Literatura, Artes e História, tanto na rede particular quanto pública.

Nessa oportunidade, as revisões feitas na trajetória da LDB tornaram-se coerentes com as demandas da sociedade e dos períodos históricos. Em 1996, em sua última reformulação, propunha uma pluralidade nos métodos pedagógicos, estabelecendo diretrizes que valorizassem a diversidade cultural.

Dessa forma, as leis de diretrizes e bases são propostas da sociedade brasileira, e suas modificações condizem com os momentos históricos vividos. Na lei de 1961, previa-se que a educação poderia respeitar a escolha dos pais, ou seja, enviar seus filhos às escolas tradicionais ou educá-los no ambiente domiciliar. Como observamos anteriormente, com a lei 5.692/71, foi estabelecido o ensino exclusivo nas escolas. Outro ponto relevante foi o fim da admissão, exame realizado para avaliar o desempenho dos alunos para encaminhá-los ao ensino médio; o que hoje seria o 6º ano do ensino fundamental. Na lei promulgada em 1971, também previa-se a modalidade de dependência, a partir da sétima série, o aluno

⁷⁰ Ibidem. 24 e 25.

poderia ser matriculado com pendência de uma ou duas disciplinas do ano anterior. Lembrando ainda a fusão feita das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, ministrados no 1º grau.

Mesmo nesse quadro de recuos e avanços pelo qual passou o ensino no Brasil, a disciplina História ganhou muito com a implementação da LDB/1996, por exemplo, no enfoque dado as questões étnicas sobre o indígena e o negro, uma proposta de pluralidade nos métodos pedagógicos, estabelecendo diretrizes que valorizam a diversidade cultural, além das temáticas interdisciplinares, que dialogam com outras áreas como literatura, teatro, cinema e artes visuais. Quanto às questões interdisciplinares e os diálogos com as expressões artísticas, interessam-nos nesta pesquisa com professores sobre as experiências em incorporação da sétima arte em sala de aula. No entanto, antes das entrevistas com os educadores, torna-se relevante desenvolver uma análise de alguns materiais didáticos e para-didáticos usados em Minas Gerais que contemplam o cinema (filmes documentários ou ficcionais) e de que maneira essas possibilidades de ensino estão sendo propostas para a melhoria do Ensino de História. Nesse sentido, fica clara a necessidade de compreender como esses recursos são levados para as práticas docentes tanto nas escolas como na preparação dos professores. Essas possibilidades são abarcadas nos Pcn's, segundo a apresentação do documento destinado ao ensino de História e Geografia:

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para sua atuação profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.⁷¹

⁷¹ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ªséries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 88. p. 05.

CAPÍTULO II

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS E REALIDADES PEDAGÓGICAS

Após o levantamento de algumas questões educacionais, e de forma breve, desenvolver reflexões das leis de ensino, será necessário analisar como o diálogo entre Cinema e Ensino de História se configura nas publicações destinadas às escolas e centros educacionais, pois, segundo a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os espaços escolares são o cerne do ensino e no seu cotidiano é que se formam os alunos. Nesse sentido:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia a dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar.⁷²

Neste capítulo, é desenvolvida uma discussão que busca a compreensão de como a linguagem cinematográfica pode contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem da disciplina História na educação básica. Além disso, procurará compreender de que maneira, no olhar do docente, o recurso pode ser um método pedagógico. Para tanto, foram feitos levantamentos sobre a bibliografia de livros paradidáticos, os quais os professores recorrem em seus planejamentos pedagógicos e também do material didático, para entender como o Cinema está sendo proposto para complementar a aprendizagem de determinados conteúdos.

Essa reflexão enriquece o debate, ampliando o campo em que atuam o historiador e o professor de história, e ainda permite uma abordagem interdisciplinar, visto como uma conquista da História Cultural. Isto nos possibilitará ampliar as fontes de pesquisa utilizadas pelo historiador, sendo que a aliança entre ensino de História e Cinema propicia uma expansão nos olhares tanto entre os métodos pedagógicos quanto sobre a arte cinematográfica.

⁷² **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Apresentação.

Paradidáticos: um campo de possibilidades

No Brasil, a possibilidade de utilização do cinema como recurso didático vem sendo pensada desde os anos de 1930, com os programas desenvolvidos pelo então recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, que, em 1937, criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), com o objetivo de viabilizar o funcionamento do cinema nas escolas brasileiras. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, na virada dos anos de 1940 para 1950, o cinema passou a ser visto como o “retrato” de uma cultura jovem, que surgia nesse momento em que esses indivíduos ainda não poderiam ser considerados adultos e nem tampouco crianças, constituindo, então, uma faixa mediana de idade, em que eram tachados de “rebeldes”. Esse grupo passou, então, a frequentar as salas de cinema, pois se via representado nos personagens das películas.

Nesse prisma, o cinema poderia ser um meio encontrado pelos adultos (pais e professores) de entender as angústias e expectativas dessa geração intermediária. Visando a isso, a estudiosa Irene Tavares de Sá desenvolveu, no ano de 1967, uma discussão sobre Cinema e Educação, e apontou as benesses que a Sétima Arte poderia possibilitar dentro do ambiente escolar, uma vez que o educador que dominasse a linguagem cinematográfica compreenderia melhor o universo dos jovens e adolescentes. Segundo Irene Tavares de Sá:

O verdadeiro educador é aquele que sabe trabalhar com material que se dispõe. Estamos, aliás, convencidos de que a maioria dos filmes apresenta elementos (negativos ou positivos) passíveis de análise com jovens e adolescentes.⁷³

E ainda:

Um educador esclarecido e capaz pode transformar qualquer película numa unidade didática, dissecando os diferentes elementos técnicos, sociais, artísticos, psicológicos etc.⁷⁴

Nesse trabalho, a discussão parecia centrar-se na prática do educador, suas abordagens e a maneira com que ele poderia utilizar os temas dos filmes exibidos no decorrer das aulas. E assim, para a autora Tavares de Sá, o professor:

⁷³ SÁ, Irene de Tavares de. **Cinema e Educação**: A cultura cinematográfica abre novos horizontes. Agir Editora: São Paulo. 1967.p. 23.

⁷⁴ *Ibidem*.p.29

Ensinará como distinguir os gêneros e o valor duma película, sua técnica e mensagem, sua importância social e artística à luz dos conhecimentos especializados.⁷⁵

Nessa linha de pensamento, o educador poderia ser considerado um neutralizador de conflitos, amenizando a rebeldia e os questionamentos dos jovens nessa sociedade, utilizando, para tanto, o recurso cinematográfico como porta de entrada para o universo juvenil. Por isso, a autora ressalta os aspectos positivos dessa linguagem estética sendo desenvolvida como forma de abordagem didática, e os elenca:

Valores espirituais / Valores vocacionais / Preconceitos a neutralizar ou destruir / problemas sociais e políticos a analisar / importância da família e da comunidade para o indivíduo / o sentido de justiça e do bem / a descoberta do mal como uma realidade a ser combatida / o progresso em nossas mãos / valores literários e artísticos a serem conquistados / a cultura dos outros povos⁷⁶.

A autora, no decorrer de toda a discussão apresentada em seu livro, propõe-se a orientar o educador na maneira em que este deve lidar com os jovens. Para isso, define diretrizes que auxiliem a compreensão dos adolescentes por meio do cinema, no qual, “graças a esses conhecimentos da psicologia masculina e feminina poderíamos completar ou neutralizar certas influências aparentemente prejudiciais”.⁷⁷

No entanto, não se pode esquecer que a produção intelectual revela-se muito sobre o período em que ela foi produzida: o Brasil governado pelos militares. As palavras-chave utilizadas por ela são, então, condescendentes com as ideologias dos governantes. Assim, a escola tornou-se uma instituição de controle, disseminando os ideais propostos e impostos nesse período histórico, quando a vigilância e a formação, para a autora, eram “as melhores armas na defesa da juventude”.⁷⁸

Pode-se salientar, também, que a expansão e a cultura audiovisual dariam ênfase ao ensino de história, como pode ser observado principalmente a partir da década de 1960, quando a historiografia passava por intensas revisões, afastando-se da história-verdade, focada em fatos e personagens vencedores. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 critica essa história destinada aos heróis. Para os Pnc's:

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem. p.39.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem. p.76.

Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados dos contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis.⁷⁹

Para os historiadores Alcides Freire Ramos e Jean-Claude Bernardet, a história ministrada em sala de aula, tendo como base o livro didático, reforçava essa visão tradicional, quando a memorização vigorava como recurso quase exclusivo. De acordo com eles:

A prática do professor em sala de aula (ênfase na memorização de atos, trabalho concentrado em questionários de respostas fechadas ou tipo testes de múltipla escolha, entre outros), salvos raras exceções, acaba por reforçar esse mecanismo, porque o conteúdo do livro didático, além de se mostrar como unitário, é apresentado ao aluno como a última palavra sobre o tema tratado. Assim, os estudantes são preparados para aceitar a visão histórica presente nos filmes naturalistas. As aulas de história poderiam, alias funcionar como polo de resistência a esta visão, mas, como salientamos, dada a prática pedagógica dominante, isso não ocorre. (...) é preciso reconhecer o papel pouco criativo e acrítico que as aulas de história tem, muitas vezes, desempenhado. Esse reconhecimento pode ser um ponto de partida para a mudança.⁸⁰

Ao trabalhar a arte cinematográfica, não se pode esquecer que ela se refere a um meio de entretenimento de massa, que, a partir dos anos 1950, vem se popularizando cada vez mais. Nesse sentido, a historiografia, bem como os historiadores que trabalham com o ensino caminham em consonância com esse novo material audiovisual. Em razão disto, ainda segundo Alcides Freire Ramos, o Cinema e a Televisão estão:

incorporados à nossa vida cotidiana, constituindo-se em grande fonte de informação (especialmente a Televisão) e divertimento de massa (o cinema quer em sua forma tradicional, quer com o uso doméstico dos aparelhos de vídeo cassete, bem como a televisão com as “novelas”. Isto pode ser observado com mais clareza junto às gerações mais jovens, que admiram e utilizam estes meios com uma facilidade que, não raramente, surpreende os que se educaram, sobretudo, com o uso da palavra escrita.⁸¹

⁷⁹ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. p.39.

⁸⁰ BERNARDET, Jean-Claude & RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história do Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988. p.14-15.

⁸¹ RAMOS, Alcides Freire. **Canibalismo dos Fracos**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002. p.15.

Seguindo esse raciocínio, estimulado cotidianamente pela relação história-cinema, o historiador e cineasta Sílvio Tendler, diretor do documentário “Jango” (1984), ao escrever a introdução do livro “A História vai ao Cinema”, de Maria de Carvalho Soares e Jorge Ferreira, mostra que os elementos que compõem a História e o Cinema são similares, pois “desde sempre, imagem e imaginação fazem parte do conhecimento da história”.⁸²

Nesse sentido, Tendler também contribui para a reflexão acerca da presença do cinema em sala de aula como recurso didático, destacando, ainda, o papel do professor como condutor dessa mediação entre Cinema e Ensino de História. Para esse cineasta:

O filme torna-se matéria de sala de aula, servindo como objeto de estudo e conhecimento. Em hipótese alguma o filme substitui o professor. Sua “leitura” correta está condicionada a um conhecimento prévio, sujeita à orientação do professor.⁸³

Nessa mediação apontada por Tendler, o professor deve levar em consideração, ao sugerir filmes, a condição social dos alunos, pois as suas experiências cotidianas, seus valores sociais e culturais interferem diretamente na maneira como estes decodificam os significados transmitidos pela película. Nessas circunstâncias, Rosália Duarte compartilha dessa reflexão e faz alguns apontamentos relevantes em seu trabalho paradidático, intitulado “Cinema e educação”, pois:

determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.⁸⁴

Para a autora, o cinema seria também uma forma de aperfeiçoar e enriquecer as experiências culturais dos alunos, demonstrando, assim, que arte cinematográfica é tão importante quanto qualquer outra linguagem estética utilizada pelo professor. Desse modo:

Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.⁸⁵

⁸² SOARES, Maria de Carvalho & FERREIRA, Jorge. **A história vai ao cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.7.

⁸³ Ibidem.p.10

⁸⁴ DUARTE, Rosalia. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.19

⁸⁵ Ibidem. p.17

Nesse sentido, diferentemente da literatura, o cinema muitas vezes, apresenta-se como uma linguagem mais facilmente compreendida pelos alunos, pois, ver filmes faz parte de seu cotidiano, tanto por intermédio da televisão, do DVD, da internet e mesmo das salas de cinema. Para Duarte:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramáticas convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedade audiovisuais, em que a habilidade para interpretar códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com outros espectadores.⁸⁶

Sendo assim, Rosália Duarte também nos instiga a refletir sobre o significado cultural do filme, que está diretamente ligado à época em que ele foi produzido, ou seja, mesmo que uma película retrate temas considerados historicamente referentes apenas a eventos do passado, ele também nos revela acerca do período em que foi produzido, bem como dos sujeitos que o produziram. Em vista disto:

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto é/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais escritas ou audiovisuais ganham sentido.⁸⁷

Um aprofundamento nesse tema, que se refere a cinema e educação, pode ser encontrado também na obra paradigmática do autor Marcos Napolitano. Aliás, o debate entre Ensino e Cinema obteve uma contribuição importante de seu livro “Como usar cinema em sala de aula”, lançado no ano de 2003. Nele, o autor constrói um panorama analítico referente à incorporação do cinema em sala de aula no ensino fundamental e médio, não só no campo da História, mas em todas as disciplinas.

Em sua apresentação, o autor nos conta a trajetória do cinema e de como, ao longo de sua história, ele foi pensado como linguagem educativa. Esse diálogo entre a nova linguagem audiovisual, criada em 1885, e a escola pode ajudar o ensino tanto pelas práticas

⁸⁶ Ibidem. p.38.

⁸⁷ Ibidem, p.51-52.

educativas como pelos problemas enfrentados pela escola. Dessa maneira, o filme pode ser múltiplo em sua incorporação sendo ele de ficção ou documentário, e, dessa forma, ampliará a visão de um determinado momento a ser estudado. Para Napolitano,

O filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto de cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado.⁸⁸

Nesse sentido, a incorporação de um filme nas práticas educativas em sala de aula pode colaborar para que a escola tenha uma visão mais ampla da sociedade, pois o cinema nos contempla com a estética, o lazer e a ideologia, valores sociais representados nessa obra artística. Para essa incorporação se tornar enriquecedora, o professor deve se propor a trabalhar com o filme respeitando tanto a especificidade dessa manifestação artística como o repertório cultural e a faixa etária desses alunos. Para o autor, as perguntas que o professor deve fazer antes de apresentar um filme em sala de aula são:

Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?⁸⁹

Desse modo, os apontamentos de Napolitano nos remetem a diversas inquietações. Todavia, fica a questão: é possível o diálogo prático entre os conteúdos obrigatórios pelas leis de ensino e as diversas implementações das linguagens artísticas em sala de aula, cada vez mais acessíveis e sedutoras aos alunos?

Assim, essas discussões sobre educação e a incorporação do cinema como recurso didático fazem parte de um campo pedagógico da “mídia – educação”, direcionado à “comunicação de massa” (televisão, rádio e as TIC’S tecnologias de informação e comunicação), trazendo um debate que está, aos poucos, se tornando consistente em linhas de pesquisas de diversas universidades brasileiras, propondo maior interdisciplinaridade entre as ciências humanas na análise dos caminhos da educação.

⁸⁸ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema em sala de aula**. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.11.

⁸⁹ *Ibidem*. p.12.

Em todo o livro, Napolitano enriquece seu discurso com leituras complementares. A primeira delas alude a um material desenvolvido pela Fundação de Desenvolvimento da Educação de São Paulo, que realizou uma pesquisa durante a década de 1990, referente ao uso do cinema em sala de aula e projetos escolares, e assim, levantando problemas, de suma importância, como a inadequação das salas e a discrepância entre o tempo dos filmes (2 a 3 horas) e a duração das aulas.

Além da preocupação da incompatibilidade da duração das aulas com a dos filmes, Napolitano refere-se, também, à questão da faixa etária à qual se destina esse filme. O autor apresenta uma proposta para a exposição dos filmes, respeitando a faixa etária dos alunos e seus valores culturais, religiosos e morais, separando os gêneros cinematográficos por idades e por sexo. Assim, por exemplo:

As meninas tendem a demonstrar interesse por filmes românticos, embora essa divisão seja sempre problemática. O pré adolescente tende a não gostar de filmes direcionados para “crianças”.⁹⁰

Posto isso, o professor deve se orientar a partir do conteúdo ministrado, fazendo do filme uma fonte para a análise do período tendo como apoio o texto-gerador das questões, para, em seguida, analisar a linguagem do filme e de como ele é recebido pelo aluno. Esta seria uma maneira de educar o olhar do aluno e também possibilitar a interação com outras linguagens, levando até o discente questões relacionadas às tecnologias responsáveis pela elaboração de um filme, mostrando o mapeamento do seu processo de produção, desde a filmagem e a revelação, até a edição, para, depois, verificar como se deu sua distribuição e recepção.

Nesse propósito, Napolitano traz outra contribuição: uma pesquisa do professor da Universidade Mackenzie e da ECA da USP, José Manuel Moran, que nos apresenta as necessidades que o professor tem em perder o medo do vídeo. Moran analisa como o texto escrito e o filmem pode ter um papel semelhante, embora o filme se caracterize por uma linguagem mais próxima ao aluno, possibilitando novas interpretações e contribuindo para a análise do professor. A partir de atividades propostas vinculadas ao cinema e seu processo social, técnico e econômico, o professor não limitaria sua análise à história contada no filme, pois essa revela muito sobre a sociedade contemporânea que o produziu,

⁹⁰ Ibidem. p.25.

estabelecendo, dessa maneira, uma relação rica entre o passado e o presente, a perspectiva do professor e dos alunos ante o passado retratado pelo filme.

Desta maneira, Marcos Napolitano apresenta ao leitor/professor um pouco dos elementos que compõem essa linguagem cinematográfica, uma trajetória que se inicia com a criação do argumento, logo, passa à construção de um roteiro, que se destina ao diretor, que filma a história com base no orçamento cedido pela produção, que varia conforme o país. A edição é feita pelo editor juntamente com os apontamentos do diretor. A película pronta vai para o processo de marketing e publicidade, que distribui e divulga o trabalho.

Logo após apresentar, de maneira detalhada, o processo técnico do cinema, o autor descreve o percurso da Sétima Arte dentro do seu desenvolvimento histórico. Seu início tem lugar na França, no final do século XIX, entretanto, seria em meados do século XX, nos Estados Unidos, que ganharia destaque pelas altas produções cinematográficas, devido à instalação de grandes estúdios, um projeto que envolvia o cinema como meio de consolidar a economia e política norte-americana no pós- Segunda Guerra. Todavia outros países também tiveram seus momentos de grande produção cinematográfica, como Alemanha, França, a extinta URSS e os países da América latina, com o cinema cantado e o melodrama na Argentina e no México, e, no Brasil, as manifestações cinematográficas com a produção da Vera Cruz, as chanchadas da Atlântida e o Cinema Novo.

O trabalho que Napolitano desenvolve a respeito da incorporação do filme em sala de aula contribui diretamente para as reflexões futuras sobre o assunto. Nessa perspectiva, encontra-se também a coleção “Educação, Cultura e Cinema”⁹¹, lançada pela editora Autêntica, sendo esta organizada pelos professores Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes.

Essa coleção iniciou-se com a publicação da obra “A escola vai ao cinema”, na qual se propõe a levantar questões a respeito de como o ambiente escolar é representado pelas lentes da arte cinematográfica. Assim:

a coletânea é organizada em partes sendo que nas primeiras são elencados filmes que abordam temas como exclusão, xenofobia, preconceito, racismo e discriminação.⁹²

⁹¹ A coleção “Educação, Cultura e Cinema” é composta por: A escola vai ao cinema (2003); A criança vai ao cinema (2003); A mulher vai ao cinema (2005); A diversidade cultural vai ao cinema (2006); A infância vai ao cinema (2006) e a Juventude vai ao cinema (2009).

⁹² TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. 2º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.14

Essa coletânea também nos chama atenção para o valor do cinema em si mesmo. A intenção não é reduzir os filmes a simples apoios didáticos, nem tampouco restringi-los, pois o cinema:

permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático pedagógico como introdução e inovações na escola.⁹³

Sendo assim, um dos grandes objetivos em se propor filmes em sala de aula é estimular a discussão e o combate às diferenças, pois acredita-se que a escola seria um campo fértil para as desigualdades, sociais, culturais e políticas. Nessa perspectiva, a tarefa dos professores e da equipe pedagógica seria combater esses problemas. A coletânea leva à reflexão e ao debate de como a escola dissemina a homogeneização, neutralizando, assim, a diversidade existente entre os alunos. Dessa maneira:

Se olharmos atentamente para as práticas escolares cotidianas, vemos que a escola trabalha com a diferença o tempo todo, porque só é possível produzir hierarquias ressaltando e classificando a diferença. Porém, escola trabalha a diferença para desqualificá-la, tornando-a desigualdade. Esta compreensão, óbvia, sem dúvida, coloca em discussão a idéia de que a escola direciona-se para a homogeneidade, pois, se ela trabalha com a diferença com um sentido de desqualificação, ela ressalta alguns comportamentos, algumas informações.⁹⁴

A proposta consiste em não negar a diversidade dos indivíduos, mas, sim, disseminar a democracia no contexto escolar, respeitando as diferenças. Para tanto, a escola deve estimular os alunos a viver e respeitar as diferenças existentes entre as pessoas. Nessa condição:

Contatos que devem ocorrer em condições de igualdade, de simetria e justiça, jamais em contextos de dominação/subordinação, evidentemente. Tal pedagogia auxiliaria na necessária interação dialógica entre culturas, num clima democrático que defendesse o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, flexibilizando e ampliando os modelos culturais que se transmitem no sistema educacional.⁹⁵

⁹³ Ibidem. p.11.

⁹⁴ TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José de Sousa Miguel. **A diversidade vai ao cinema**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.14

⁹⁵ Ibidem, p.15.

Esta coleção abrange diversos assuntos, e mais recentemente, lançada, em 2009, “A Juventude vai ao Cinema” se configurou no quinto volume da Coleção “Educação, Cultura e Cinema”⁹⁶, um trabalho cujo intuito é compartilhar as inquietações e as esperanças acerca da juventude. Adquirindo espaço nas telas de cinema a partir da década de 1950, os filmes juvenis evidenciam o cotidiano conflituoso da faixa etária de 14 a 27 anos. A juventude, conforme construção das lentes da sétima arte, dialoga com as inquietações do seu tempo e, ao mesmo tempo, mostra-se com a possibilidade de alterar suas realidades.

Essa publicação fez parte das comemorações de 40 anos de maio de 1968, quando os jovens participaram ativamente do movimento de greve na França. Evidencia-se, assim, a iniciativa de apresentar uma reflexão sobre as imagens da juventude de modo amplo no cinema de várias partes do mundo. Segundo os organizadores:

Sejam, eles e elas jovens, trazidos das barricadas, das ruas e praças, das famílias, das motocicletas, dos albergues, das prisões às telas do cinema, sejam aqueles vindos de outros tantos territórios habitados por jovens e culturas juvenis igualmente focalizados pelas câmeras.⁹⁷

Nesse contexto, o texto de apresentação analisa a multiplicidade de formas pelas quais os jovens se mostram na sociedade, suas expectativas e seus horizontes, e ainda afirma que, na atualidade, esses jovens vivem as negações de suas expectativas. Diante de tal constatação, é possível fazer alguns questionamentos: Quais são os caminhos desses jovens? Negação ou permissão? O que afirmar, se os jovens do século 21 estão passando por períodos de intensa exposição de suas imagens, quando se filiam aos sistemas de comunicação como *facebook*, *Orkut*, *blogs* e salas de bate-papo on-line?

A obra demonstra a construção dos diversos olhares cinematográficos sobre a juventude ao longo do século XX e XXI. Um diálogo entre jovens e cinema, pois a linguagem cinematográfica, sendo vista como elemento perturbador, fermento de desordem, se assemelha à visão cultivada sobre a rebeldia dos jovens. Uma coletânea de filmes que representam a cinematografia internacional vindos do México, Portugal, EUA e Itália, além das parcerias do Brasil com outros países em produções, como em *Proibido*

⁹⁶ Os quatro números anteriores da coleção “Educação, Cultura e Cinema” são: *A criança vai ao cinema* (2003); *A mulher vai ao cinema* (2005); *A diversidade cultural vai ao cinema* (2006) e *A infância vai ao cinema* (2006).

⁹⁷ TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José de Sousa Miguel. **A Juventude vai ao cinema**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 15.

Proibir (2006), com o Chile e diretores brasileiros como Walter Salles, que trabalha nos EUA com a construção de *Diários de motocicleta* (2004). Já *Batismo de Sangue* (2007), uma produção francesa e brasileira, mostra o regime militar pelo olhar de jovens religiosos.

Os textos que compõem o livro são resultado de pesquisas sobre a representação de jovens no cinema. Nesse sentido, *Os esquecidos* (1950), obra dirigida pelo espanhol Luis Buñuel, apresenta-se como foco na análise do doutor em antropologia Carles Feixa. Esta discussão aborda o esquecimento em que os jovens mexicanos viviam por parte de suas famílias, da sociedade, das instituições educativas e até mesmo do meio cinematográfico. O enredo conta a história de Pedro, que tem sua vida transformada após testemunhar um assassinato cometido por um de seus amigos de turma, após muita confusão e mal entendido, o protagonista também acaba morto. Feixa acredita que a construção do filme feita por Buñuel suscita nos espectadores várias reflexões sobre a juventude em meados do século XX, sendo elas:

o próprio conceito de infância e juventude, sobre a metamorfose da vida urbana, sobre a marginalização e a violência, sobre a cultura dominante e as culturas subalternas, sobre as instituições totais, sobre o real e o surreal, sobre o desejo de dominar e o de submeter-se, sobre os líderes naturais e os líderes culturais, sobre as relações entre rapazes e moças, sobre o amor de mãe e filho, sobre as potencialidades e os perigos da rua e sobre como os jovens de ambientes subalternos podem construir o relato de sua vida e de sua morte em cima de, debaixo de, a partir de, com, contra, todos esses condicionantes.⁹⁸

Essas questões apresentadas por Feixa demonstram a preocupação do diretor em construir e investigar de maneira antropológica a marginalidade dos jovens habitantes das regiões periféricas da cidade do México. Tal análise pretende compreender os âmbitos sociais da juventude, desde as relações afetivas entre os jovens e seus pais, passando pela identificação de grupo, até suas relações com um mundo externo da sociedade e de suas instituições. Nesse sentido, *Os esquecidos* (1950) tornou-se precursor na temática juventude e delinquência sendo inspiração para outras películas, como *Juventude Transviada*, filmado cinco anos mais tarde, que apontava os problemas dos jovens norte-americanos.

A juventude, ao ser retratada no Cinema, traz consigo toda a complexidade dessa fase. Assim, ser jovem é estar numa faixa etária de constantes transformações e mudanças,

⁹⁸ TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José de Sousa Miguel. **A Juventude vai ao cinema**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.p. 26.

e a delinquência apresentada no filme de Buñuel pode ser encarada como um protesto contra a condição de marginalidade e exclusão vivida pelos jovens.

O livro analisa ainda o filme alemão *Edukators* (2004), que também vislumbra o protesto ao centrar sua discussão nas desigualdades sociais geradas pelo capitalismo, bem como o conflito de gerações e de juventudes, pois o jovem dos anos de 1970 se diferencia daqueles do início dos anos 2000. Dois jovens, Peter e Jan, invadem mansões, desarrumavam as coisas em seu interior e deixavam as mensagens: “Vocês têm dinheiro demais” ou “Seus dias de fartura estão acabando”, uma maneira de “educar” os moradores, para que refletissem sobre a discrepância de renda entre as pessoas. No entanto Peter faz uma viagem, e Jan conta a Jule, namorada do amigo, o que os dois fazem durante as noites. Empolgada ela pede que os dois invadam a casa de Hadenberg, um milionário que se envolvera com ela num acidente de trânsito. Como Jule estava errada teve que custear os reparos no carro do milionário, contraindo, dessa maneira, uma dívida alta, e, para saldá-la, eram necessárias horas excessivas de trabalho. A invasão atuaria como forma de se vingar do sujeito que a havia prejudicado.

O tema da juventude se consiste em apenas um olhar da coleção “Educação, Cultura e Cinema”, que, ao se debruçar sobre os adolescentes, poderá auxiliar pais, professores e até mesmo jovens na compreensão desse universo juvenil, que passa por constantes transformações e mudanças. Além dos filmes citados, o livro “A juventude vai ao Cinema” traz ainda reflexões sobre *Maria Cheia de Graça* (2004), *Albergue espanhol* (2002), *Antes da Revolução* (1964), *Zona J* (1998), *Delicada Atração* (1996) e *Juventude Transviada* (1950), uma boa reflexão sobre juventude e a sétima arte.

No mesmo ano de publicação deste livro, 2009, a historiadora e professora Selva Guimarães Fonseca, contribui com essa discussão em seu artigo intitulado “Cinema e Ensino de História”, na Revista do Arquivo Público mineiro. Nele, destaca a importância do cinema, pois essa linguagem estética:

detém um enorme poder de produção, difusão e introjeção de valores, ideias, padrões de comportamento e consumo, modos de leitura e compreensão do mundo.⁹⁹

Assim, reforça as possibilidades existentes entre a relação cinema e educação, principalmente, na melhoria do Ensino de História, aperfeiçoando as metodologias para

⁹⁹ FONSECA, Selva Guimarães. Cinema e ensino de história. In: **Revista do Arquivo Público mineiro**. Ano XLV, nº 1. Janeiro – junho de 2009. p.152.

minimizar o distanciamento da tradicional história-verdade. O cinema, em sala de aula, seria um estímulo à interdisciplinaridade estabelecida com outros campos do conhecimento. Segundo Selva Fonseca:

Rompimento com a concepção de “História Escolar” como uma verdade, requer outra relação com as fontes de estudo e pesquisa não apenas a ampliação do corpo documental no processo de transmissão e produção de conhecimentos. Exige, também, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição da linguagem, das dimensões estéticas, sociais, culturais, cognitivas e psicológicas, seus limites e possibilidades. Requer do professor uma proposta interdisciplinar, o gosto pela investigação, a busca permanente do acesso a esse universo da produção cultural.¹⁰⁰

A autora também nos atenta para a vasta bibliografia existente, uma expansão do mercado de livros e materiais paradidáticos, que recomendam o cinema como recurso didático incorporado às práticas educativas. No entanto torna-se pertinente a análise de como essas discussões estão sendo postas e propostas nos guias escolares, que conduzem a produção dos livros didáticos a serem distribuídos para professores e alunos.

No ano de 2011, o governo lançou, em sua **Revista Nova Escola** dois exemplares que tiveram como tema a relação entre Cinema e Ensino. No número do mês de agosto, a jornalista Kika Salvi, na matéria *Filmes pra ensinar os tipos de discurso*, apresenta os benefícios da utilização dos filmes na análise dos discursos linguísticos, e que ressalva a necessidade de salientar que a exibição do filme deve ser aliada à conscientização que os professores devem trabalhar com os alunos de que aquela película faz parte da tarefa didática. Segundo Salvi:

O prazer de assistir a um filme e admirar as características da linguagem cinematográfica deve ser claro aos alunos que se trata de uma atividade escolar, que tem uma intencionalidade. Se o objetivo é escrever uma resenha, por exemplo, eles devem ser orientados a anotar partes do enredo que julguem interessantes durante a exibição. Isso os ajudará a retomar pontos importantes da história.¹⁰¹

A outra publicação da **Revista Nova Escola** consiste num número especial destinado ao Cinema, que sugere 50 filmes para as diferentes séries do ensino fundamental. Como o exemplar se propõe a orientar os educadores na utilização do cinema nas

¹⁰⁰ Ibidem.p. 156.

¹⁰¹ **Revista Nova Escola** Agosto 2011 Editora Abril Ano XXVI – nº 244.p. 64.

diferentes disciplinas e séries, sua abordagem é didática, sugerindo desde os títulos das películas até os trechos que deverão ser exibidos aos alunos de acordo com as temáticas curriculares. A opção foi pela disciplina História destinada ao 8º e 9º ano com o tema do nazismo. Conforme a Revista:

História 8º e 9º anos

O TERROR DO NAZISMO

A Segunda Guerra Mundial e a perseguição aos judeus estão em A Lista de Schindler

A Segunda Guerra Mundial foi o maior conflito armado da história da humanidade. Ciganos, comunistas, homossexuais e, sobretudo, judeus foram exterminados em campo de concentração nazistas. Uma pequena parte desse povo, no entanto, pôde chegar com vida ao fim da guerra graças ao empresário alemão Oskar Schindler, que empregou 1,2 mil trabalhadores judeus em sua fábrica na Polônia ocupada. “O filme trata da questão da guerra, da segregação e do aprisionamento em campos de concentração”, enumera o professor Juliano Custódio Sobrinho, da Universidade Nove de Julho (Uninove).

A Lista de Schindler, Steven Spielberg, 195 min., Universal Pictures.

Proposta de atividade

OBJETIVOS

Descrever a concepção segregacionista e a intolerância presentes no nazismo e formas de segregação. Demonstrar como o racismo serviu como justificativa para o genocídio de povos e como legitimação da guerra.

CONTEÚDOS

Segunda Guerra Mundial e nazismo.

TRECHOS SELECIONADOS

Cenas dos campos de concentração e das câmaras de gás (44m54s a 55m07s; 1h13m42s a 1h 17m 02s; 1h 26m 00s a 1h 31m 58s; 1h 45m 59s a 1h 49m 30s), em Cracóvia, na Polônia. Também nas cenas de perseguição e prisão nas cidades (56m 44s a 1h 13m 14s).

ATIVIDADE

Exiba as cenas e solicite que os alunos as analisem e as relacionem com o que foi estudado sobre a Segunda Guerra Mundial. Fale sobre os povos e grupos afetados pelo nazismo, por exemplo, militares de esquerda, homossexuais, ciganos e judeus. Cite também as formas de segregação, como guetos, campos de concentração, obrigatoriedade de portar símbolos de identificação e marcas nas fachadas das casas. Organize um debate sobre as implicações sociais, econômicas e psicológicas do grande conflito mundial e leve a turma a associar a intolerância e o nazismo com base no que assistiram.

AVALIAÇÃO

Observe a participação dos alunos no debate e se eles estabelecem relações entre o que assistiram no filme e o que foi estudado sobre Segunda Guerra Mundial e nazismo.¹⁰²

¹⁰² **Revista Nova Escola** Especial 50 filmes Editora Abril Ano XXVI – Edição especial nº 37. p.31.

Nesse objetivo, essa publicação intenta acompanhar todos os processos que envolvem o diálogo entre Cinema e Ensino de História. Primeiramente, explica ao professor de que se trata o filme, busca ambientá-lo sobre o período que a película retrata, no entanto falta apenas indicar o ano em que esse filme foi produzido e exibido nas salas de cinema, pois a ano de produção revela muito sobre o que levou sujeitos daquela época a produzir essa reflexão audiovisual. Posto isso, apresenta os objetivos da escolha do filme e as possibilidades de diálogo com o conteúdo e, ainda, sugere os trechos que o professor deve exibir aos seus alunos, pois, em alguns casos, seria complicado expor a película inteira em decorrência da incompatibilidade entre o tempo de um filme, nesse caso, A lista de Schindler, que tem 195 min de duração, e as aulas, que são de 50 minutos. E assim, a revista orienta que o professor proponha um debate entre os alunos, para que eles relacionem o conteúdo estudado com as representações que o filme faz desse período histórico, e a sua avaliação seria destinada ao desempenho dos alunos nesse debate.

Nesse sentido, as sete publicações paradigmáticas analisadas: “Cinema e Educação: a cultura cinematográfica abre novos horizontes” (1967); “Cinema e História do Brasil” (1988); “A História vai ao cinema” (2001); “Canibalismo dos Fracos” (2002); “Cinema & Educação” (2002); “Como usar cinema em sala de aula” (2005); “A juventude vai ao cinema” (2009); “Revista Nova Escola” (2011); além do artigo “Cinema e Ensino de História”. Cada um contribui tanto para ampliar o debate do cinema na escola como também se torna fonte e referência para professores iniciantes que desejam utilizar o cinema como recurso didático.

Livros didáticos: um campo de realidades

Como foi discutido anteriormente, a incorporação das linguagens artísticas (teatro, cinema, artes plásticas e literatura) faz parte da discussão das novas tendências educacionais e pedagógicas. Essa análise da obra de arte amplia tanto o campo de atuação do historiador como do professor de História, o que proporciona a interdisciplinaridade tão almejada pelas discussões educacionais; um encontro entre o saber histórico, as artes presentes no repertório cultural e social dos estudantes, com o saber histórico escolar, as disciplinas com conteúdos ministrados em sala de aula. Essa relação entre esses saberes é

introduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais como base para a escolha e formação de conteúdos, segundo a perspectiva do documento:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da idéia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte.¹⁰³

Nesse anseio de aproximar a vida cotidiana ao ambiente escolar é que foram criados os Temas Transversais, juntamente com as mudanças educacionais dos anos de 1990, temáticas relacionadas à convivência social, às questões relativas à realidade brasileira para que o aluno se posicione melhor perante o seu meio de vida. Sobre os Temas Transversais, a doutora em educação Mara Rúbia Alves Marques faz apontamentos:

Os Temas Transversais propostos tanto para séries iniciais como para o ciclo de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, e trabalho e consumo (específico para 5ª a 8ª série).

Trata-se de temas que fazem parte da nova agenda de conteúdos adequados aos complexos problemas e necessidades colocados pelo mundo atual, no qual nos e nossos alunos estão envolvidos.¹⁰⁴

Diante disso, se o foco for direcionado para o cinema, algumas contribuições foram feitas. O aparato governamental para essa incorporação, em certa medida, aconteceu com a distribuição do KIT eletrônico: televisão e vídeo cassete e, mais tarde, DVD, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Nesse período, foram elaboradas as leis de diretrizes e bases (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que desenvolveram o CBC (Conteúdo Básico Comum), que unifica o que é estudado nos Estados e, em larga escala, no país. Desse modo, o foco da análise está no conteúdo dirigido ao sistema educacional do Estado de Minas Gerais.

¹⁰³ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998 p. 43 e 44.

¹⁰⁴ SILVA, Maria Vieira & MARQUES, Mara Rúbia. **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: SP: Editora Alínea, 2008. p. 37.

Na apresentação do CBC, são enfatizados pontos como a criação do centro de referência virtual do professor, que, desde 2008, vem possibilitando que os professores de todas as escolas mineiras tenham acesso a recursos didáticos de qualidade, uma maneira de diminuir as diferenças existentes no interior do Estado. As propostas do CBC foram elaboradas para tornar o ensino mais dinâmico e operacional, respeitando as diversas realidades das escolas estaduais. Segundo os tópicos de reformulação do documento:

Foi considerada, para a seleção dos tópicos, a importância a eles atribuída pelos professores da Escola Referência, assim como as discussões realizadas no encontro de área realizado em novembro de 2005; Considerou-se, para a reestruturação do CBC, a metade da carga horária da disciplina, ao longo de quatro séries finais do ensino fundamental, tomando como parâmetro uma carga horária de 2 hora/aulas semanais. Feito o cálculo, os professores devem dispor de uma carga horária de, pelo menos, 160 horas/aula para o trabalho com os tópicos obrigatórios do CBC ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental.¹⁰⁵

Ao analisar a apresentação do CBC, questões tornaram-se relevantes, pois afirma-se o grande desafio do professor que seria modificar a visão linear, estimulando os alunos a desenvolver novos sentidos adquiridos com essa disciplina. Nesse sentido,

Uma das questões que mais tem desafiado os professores de história engajados em processo de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de criar as condições para os alunos elaborarem novos sentidos e significados para estudo da história.¹⁰⁶

Por conseguinte, o documento acompanha todas as modificações historiográficas ocorridas ao longo do século XX. Como: raciocínios históricos, História problema, perspectiva temporal e projetos interdisciplinares, que leva e conta a relação entre História e as linguagens estéticas, principalmente o cinema, pela sua linguagem audiovisual acessível aos estudantes. Ao final da exposição do ensino fundamental, o CBC propõe que os professores desenvolvam fichas individuais para seus alunos, uma forma de acompanhá-los de maneira individual e, assim, compreender melhor seu desenvolvimento cognitivo, cultural e psicosocial em sala de aula. No entanto, a apresentação propõe que tudo isso seja desenvolvido dentro de 160 horas/aulas, isto é, em duas horas semanais. Aqui, a grande

¹⁰⁵ CBC: Conteúdo Básico Comum. Proposta curricular. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2009. p.11

¹⁰⁶ Idem, p.12

questão é: torna-se viável implementar tantas atividades em um período tão reduzido de tempo?

Desse modo, além do pouco tempo disponível para o desenvolvimento de práticas educativas referentes à disciplina História, convém analisar se os livros didáticos estão abarcando e desenvolvendo atividades para que o conteúdo seja realmente trabalhado nesse período de tempo, e se a organização temática de seus conteúdos estão em consonância com as modificações historiográficas vividas pelo ensino de História, dentre elas, a relação interdisciplinar entre História e Cinema.

Para desenvolver esse assunto, foram analisados alguns livros didáticos utilizados na rede pública do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de verificar as possibilidades que esse material dispõe para o diálogo entre Ensino de História e a arte cinematográfica, a fim de contribuir com o aprendizado de crianças e adolescentes.

Entre os livros utilizados para essa questão, está a *História hoje*. Este material didático inicia a exposição pelo conteúdo da 8ª série (não havia modificado a nomenclatura para 9º ano) com a “Crise de 1929”. Apresenta o texto explicativo, depois algumas fotos e imagens, sugere a audição de música do período e, após isso, as atividades interpretativas de um texto, que, geralmente, é matéria de jornal. Posto isso, indica outras fontes, que seriam livros, filmes e sites sobre o tema. Sobre o tema, “A crise de 1929”, o material didático sugere:

A noite dos desesperados. Direção: Sidney Pollack, 1969, 120 minutos. Durante a depressão nos EUA na década de 1930, as maratonas de dança eram uma prova de fogo: por alguns trocados, casais dançavam até desmaiar de exaustão.

As vinhas da ira. Direção: John Ford, 1940, 128 minutos. As condições subumanas de trabalho e a vida de agricultores em acampamentos miseráveis durante a depressão dos anos 1930.¹⁰⁷

Nesse sentido, a lista de filmes e livros pode variar de quantidade dependendo do tema trabalhado. Em cada capítulo são sugeridos títulos de filmes. No entanto não aponta possibilidade alguma de trabalhá-los em sala de aula, parece mais uma sugestão para professor e alunos de enriquecimento e aprofundamento da compreensão dos temas, algo a ser desenvolvido extraclasse.

¹⁰⁷ CARDOSO, Oldimar Pontes. **História Hoje**: Manual do Professor. 8ª série cartografia Allmap 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2006. p.21.

O outro livro didático analisado, *Nova História Crítica*,¹⁰⁸ datado de 2007, faz uma revisão dos assuntos estudados nas séries anteriores e inicia o conteúdo com a Primeira Guerra Mundial. Após os exercícios de revisão, registro uma atividade cujo subtítulo é “Reflexões Críticas”. Nessas “Reflexões”, estão presentes outros meios de estudar linguagens estéticas, ou seja, são analisados, em temáticas diferentes, filmes, obras de arte, fotografias, charges e música. No que se refere às sugestões cinematográficas desse volume analisado, estão: *Soldado Universal* (1992), pois o enredo é construído em cima das possibilidades de construção de um novo exército americano. Essa sugestão encontra-se após a exposição do capítulo sobre a Primeira Guerra Mundial, e, nesse sentido, o filme está coerente com a temática de guerra. Seguindo esse raciocínio, após a exposição do capítulo sobre Guerra Fria, o livro propõe uma pesquisa sobre os recentes filmes de ação e aventura norte-americanos que foram produzidos nesse período, destacando a sequência do filme *Rambo*, composta por *Rambo I* (1982), *Rambo II* (1985) e *Rambo III* (1988). O personagem Rambo foi um dos grandes símbolos norte-americanos na Guerra Fria, um dos pilares na construção dicotômica entre os norte-americanos, representando o bem, e os comunistas representando o mal. Posto isto, ao trabalhar com a Crise de 1929, o material didático relaciona os filmes musicais de Hollywood da década de 1930, embora nenhum em específico, apenas expõe questões a respeito da intenção de filmes alegres com climas de sonho e fantasia para distrair as pessoas naquele período de grande depressão. Após apresentar estas linguagens estéticas, solicitando aos alunos que assistam aos filmes, o livro levanta questões que dialogam com o tema tratado. Todavia o livro não pode ser considerado um estímulo suficiente para que o professor exiba os filmes em sala de aula, pois suas sugestões mostram-se mais genéricas do que específicas.

Assim, outro livro didático, intitulado *Vontade de saber história*¹⁰⁹, abre possibilidades com linguagens estéticas apenas ao final do material didático. Ele não busca novas fontes, apenas exhibe textos e atividades, trabalhos em grupo e, ao final de cada capítulo, uma opção de “refletindo sobre o capítulo”, com trechos para que o aluno faça uma autoavaliação de seu aprendizado. Além disso, a única via trazida pelo livro, em relação às linguagens estéticas, seria uma lista de livros literários no final do guia didático, que tratam de temas associados aos assuntos estudados no volume. Quanto ao cinema, esse material não apresenta sugestões aos professores.

¹⁰⁸ SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 2ª Ed. ver. São Paulo: Nova Geração, 2007.

¹⁰⁹ PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**, 9º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD 2009.

Já o livro *Novo História: conceitos e procedimentos*¹¹⁰, dividido em unidades, sendo que ao final de cada unidade, com o subtítulo “Para saber mais”, há uma lista de filmes para que o professor e os alunos conheçam mais sobre o assunto, no entanto, não apresenta a sinopse dos filmes, apenas o ano de exibição e seu país de origem, a direção e a sua duração. Sendo assim, na Unidade I, Expansão capitalista e exclusão, são listados os filmes: *Coronel Delfino Gouveia* (Brasil, 1979), *Guerra de Canudos* (Brasil, 1997), *Guerra do Brasil* (Brasil, 1987), *Mauá* (Brasil, 1999), *O Cortiço* (Brasil, 1978), *Os libertários* (Brasil, 1976), *Passagem para a Índia* (Inglaterra, 1984), *Reds* (E.U.A, 1981). No que se refere à Unidade II, intitulada Regimes autoritários são sugeridos: *O país dos tenentes* (Brasil, 1987) e *O pianista* (Inglaterra/França/Alemanha/Holanda/Polônia, 2002). No final da Unidade III, Guerra Fria, ele sugere: *A batalha de Argel* (Argélia/Itália, 1965), *Culpado por suspeita* (E.U.A, 1991), *Um grito de liberdade* (Inglaterra, 1987), *Você já foi à Bahia* (E.U.A, 1945). E, finalizando, com a Unidade IV, intitulada Das revoltas às incertezas, são relacionados: *Adeus, Lênin* (Alemanha, 2003), *Bom dia, Vietnã* (E.U.A, 1987), *Lamarca* (Brasil, 1994), *Mississipi em chamas* (E.U.A, 1988) e *O que é isso, companheiro?*(Brasil, 1997). Entretanto ele não estimula o profissional a exibi-lo em sala de aula, nem tampouco apresenta a sinopse das obras. Apenas aconselha a leitura e o conhecimento das obras elencadas, como forma de enriquecer a bagagem cultural do professor.

Assim como o livro *Novo História*, o material didático *Projeto Araribá*¹¹¹ também indica diversos filmes ao longo da sua exposição de conteúdos, suas sugestões estão tanto no corpo do texto, dividido em unidades, como nos exercícios de fixação de conteúdo. Sua primeira referência de filme, já no primeiro tema sobre “Segunda Revolução Industrial”, é *Tucker, um homem e seu sonho* 1988, do diretor Francis For Coppola¹¹², o livro traz o cartaz da película, o diretor e uma pequena sinopse para que os alunos saibam sobre que assunto o filme aborda. E assim, ao longo do material, essas referências se fazem presentes sempre com uma gravura, às vezes, do cartaz, às vezes, de uma cena, o ano de lançamento e o diretor. Um destaque para o tema sete, cujo conteúdo consiste em “Revolução e ditadura na América Latina”¹¹³, em que, ao final da exposição, há um texto sobre a figura do líder revolucionário Che Guevara, com algumas perguntas reflexivas sobre sua

¹¹⁰ DREGUER, Ricardo. **Novo História: conceitos e procedimentos**, 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

¹¹¹ APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá**, 9º ano. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2007.

¹¹² Ibidem.p.14.

¹¹³ Ibidem. p. 192.

trajetória de vida e, dentre elas, está a sugestão de que os alunos assistam ao filme *Diários de Motocicletas*, de Walter Salles (2004), e, que após debatam, entre eles, sobre a importância da viagem que Che fez logo após o término do curso de medicina, retratada no filme, para sua formação como líder revolucionário. Esse material propõe, ainda, no exemplar destinado aos professores, uma lista de filmes e sites para que o docente amplie o seu conhecimento sobre os conteúdos abordados. Posto isso, é apresentado um projeto com orientações, intitulado o cinema nas aulas de histórias, no qual são direcionados tópicos que auxiliam o professor a trabalhar com essa linguagem midiática e artística em suas aulas. Ressaltando a importância do cinema como forma de aumentar o repertório dos alunos e também respeitar e não desqualificar as preferências que eles têm, nesse sentido, o texto sugere um filme, *X-Men* (2000), considerado comercial, que pode ser trabalhado em sala de aula ao tratar de temas como exclusão, respeito e disputa de poder. Outra reflexão importante é a percepção das temporalidades que o filme nos traz, que são três:

aquela em que a história narrada se desenvolve; a do período em que a produção foi realizada; e o momento em que estamos assistindo a ele.¹¹⁴

Nesse sentido, seriam mostradas aos alunos as diversas maneiras de interpretação de um contexto histórico e de como ele é reconstruído. Assim, depois de evidenciar a relevância desse recurso artístico e audiovisual para a aprendizagem, orienta o professor a exibir o filme de uma vez só ou em trechos no decorrer das aulas, ressalta que o docente deve analisar a película ao final da projeção ou interromper para que sejam feitos apontamentos que irão enriquecer e aguçar o olhar dos alunos e aponta exemplos de filmes em que os detalhes são importantes. Segundo o livro:

o discreto, mas expressivo, olhar de Scarlet O' Hara (personagem vivida por Vivien Leight no filme *E o vento levou*) lança sobre um jovem negro ianque trajado "como branco", ou o gesto de Guilherme de Baskerville (personagem interpretado por Sean Connery no filme *O nome da rosa*) ao esconder rapidamente um astrolábio e outros instrumentos de observação, quando um abade se aproxima podem ajudar a compreender de forma efetiva a história narrada.¹¹⁵

Assim, o projeto de cinema em sala de aula do livro Araribá também pode ser conferido no material distribuído aos alunos e professores do Sistema de Ensino Dom

¹¹⁴Ibidem. p. 104.

¹¹⁵ Ibidem.

Bosco¹¹⁶, mas com objetivos mais abrangentes. Esse material analisado pertence a uma rede particular, oriunda do sul do país, mas que já se encontra representada em todas as regiões brasileiras. Foram selecionadas apostilas destinadas ao nono ano, que são distribuídas por bimestre. Na primeira, denominada “Da monarquia à república: chegada de novos tempos”, ao abarcar a temática da Primeira Guerra Mundial, sugere o filme *Nada de Novo no front* (1930)¹¹⁷ e ressalva aos alunos e professores que as cenas de trincheiras no filme são brilhantes. Mas, ao tratar da temática Revolução Russa, o material sugere o *Dr. Jivago* (1965)¹¹⁸, que conta a história deste médico na Rússia durante a revolução. O material apresenta ao professor uma maneira de trabalhar com o filme, instando aos alunos para que recriem a história em outros meios, como quadrinhos e redação, e também que recriem o enredo do filme no contexto nacional. Na segunda apostila, intitulada “Período entreguerras - mundo sob tensão”, as sugestões de filmes englobam *Tempos Modernos* (1936)¹¹⁹, que retrata o período de crise vivido pelos norte-americanos nos anos de 1920 e 1930, e a orientação dada ao professor é que, se não for possível projetar o filme inteiro, que o docente selecione algumas cenas para mostrar aos seus alunos. E a outra película é *Pearl Harbor* (2001), que conta a história do ataque japonês à base americana de *Pearl Harbor*, em 7 de dezembro de 1941, fato que contribuiu de maneira decisiva para a entrada dos E.U.A. na Segunda Guerra Mundial. Assim, ao orientar o professor, o material sugere que o filme seja visto no horário de aula ou em um horário extra e que os alunos, após assistirem ao filme, preencham uma ficha com os dados básicos da película, como nome do filme, diretor etc; construam um diário com a trajetória de um dos personagens, com ilustrações feitas por eles. Os relatos dos alunos devem ser expostos em sala de aula e essas tarefas deveram ser realizadas em cinco dias. A apostila seguinte, cujo título é “Anos de transformação: última década da República velha”, trata, dentre outros temas, da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e indica, para a aprendizagem desse período, que o professor projete para seus alunos os primeiros trinta minutos do filme *O que é isso companheiro?* (1997), que narra como jovens sequestram o embaixador norte-americano e pedem que, em troca de sua libertação, seus amigos presos sejam exilados. Os alunos teriam que discutir e responder duas perguntas sobre o filme que são:

¹¹⁶ Material Didático do Sistema Dom Bosco de Ensino, 9º ano. 2011.

¹¹⁷ Material Didático do Sistema Dom Bosco de Ensino, 9º ano. 2011. Apostila 1. p. 52

¹¹⁸ Ibidem.p.74.

¹¹⁹ Material Didático do Sistema Dom Bosco de Ensino, 9º ano. 2011. Apostila 2. p. 10

1. Comente a participação dos personagens desse filme no episódio do sequestro.
2. Relacione o sequestro do embaixador com as reivindicações feitas na época. Qual a razão de uma ação tão brutal como um seqüestro?¹²⁰

Já, na última apostila, denominada “Geração democracia”, em um dos exercícios sobre a propaganda política obrigatória e gratuita, a orientação dada aos professores é que peçam aos seus alunos que assistam aos filmes *O Show de Truman* (1998) e *O quarto poder* (1997), para discutirem a influência da televisão na opinião pública. Nesse sentido, esse material didático desenvolve, ainda, projetos pedagógicos ao final de cada apostila, sendo que, para o nono ano, são designados dois projetos para inserir o diálogo entre ensino de história e linguagem cinematográfica.

O primeiro deles intitula-se “História e Cinema”, que orienta professores a desenvolver a reflexão das temáticas a partir dos filmes propostos. Ressalta que o professor deva assistir aos filmes com antecedência, para que estejam mais bem preparados para a discussão deles em sala de aula. Sugere, ainda, que sejam instituídas atividades em que os alunos se coloquem nos lugares dos personagens das películas, uma maneira lúdica de desenvolver a imaginação dos alunos. Esse projeto está ligado à primeira apostila cuja temática é “Da monarquia à república: chegada de novos tempos”, então, a lista de filmes indicados aos professores está dividida por conteúdos expostos na apostila, pois, para o conteúdo anos iniciais da República, foi apontado o filme *Poliscarpo Quaresma*, Herói do Brasil (1998); para Revoltas Sociais – os filmes *Guerra de Canudos* (1997) e *Baile Perfumado* (1996); Primeira Guerra Mundial – *Gallipoli* e *Glória feita de Sangue*, ambos de 1957; Revolução Russa – *Dr. Jivago* (1965) e *Reds* (1981).¹²¹ A tarefa proposta para esses filmes seria que os alunos, após assistirem aos filmes preenchessem uma ficha com os dados básicos do filme, como seu título, diretor, etc, construíssem um diário com a trajetória de um dos personagens com ilustrações feitas por eles. Os relatos dos alunos devem ser expostos em sala de aula, essas tarefas deverão ser realizadas em cinco dias.

O outro projeto, “Cinema e História do século XX”, propõe que o professor divida a sala em grupos de cinco alunos e que eles próprios, após conhecer o conteúdo, escolham os filmes a partir das sugestões dos professores, e que, mediante determinados temas, descubram como esses são representados nas películas. Para finalizar, propõe uma reflexão sobre a maneira como os filmes conduzem o pensamento dos espectadores a respeito de

¹²⁰Material Didático do Sistema Dom Bosco de Ensino, 9º ano. 2011. Apostila 3. p. 61 e 62.

¹²¹Material Didático do Sistema Dom Bosco de Ensino, 9º ano. 2011. Apostila 1. p. 75 e 76.

determinados assuntos. Os temas dos filmes estão presentes na segunda apostila, cujo tema abrange o período entre guerras e a guerra fria, nesse sentido, as sugestões para os trabalhos em grupo são: *Tempos Modernos* (1936), *A lista de Schindler* (1993), *Chá com Mussolini* (1999), *O Grande Ditador* (1940), *A vida é bela* (1997), *Pearl Harbor* (2001), *Agonia e Glória* (1980), *O Resgate do Soldado Ryan* (1998), *Rock IV*(1976), *Forrest Gump* (1986), *Platoon* (1986), *Apocalypse Now* (1979), *Bom dia Vietnã* (1987) e a série do *James Bond* (1962-2008). Diante dessas propostas, projetos e publicações didáticas, fica a pergunta: Será que eles atenderiam às novas perspectivas apontadas pelos pcn's de 1998? Acreditamos que a grande maioria se aproxima daquilo que os pcn's chamam de desenvolvimento do espírito crítico estudantil, auxiliando o aluno a conhecer “e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais”.¹²²

Além disso, diante de nossas análises acerca dos livros didáticos e paradidáticos, grande parte deles procuram se orientar pelos objetivos dos pcn's, uma vez que questionam “a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica...”¹²³

Assim, minha experiência como docente foi apenas o início dos questionamentos, pois obtive contato com os materiais didáticos que contemplavam ou não esse diálogo entre ensino de História e cinema. A proposta de análise é gerada pela inquietação de que as teorias estão muito distantes e se diferem muito do que ocorre no processo das práticas pedagógicas, ou seja, dentro de sala de aula, como foram apresentadas neste capítulo.

Na relação, às vezes discrepante, entre teoria e prática, as minhas inquietações ainda persistem: Será que os filmes propostos pelos livros e apostilas, que objetivam acompanhar, na medida do possível, as perspectivas dos Pcn's de 1998, são usados em sala de aula? E, se forem, como estão sendo usados? O professor respeita e apresenta a especificidade dessa linguagem estética? Finalmente, como os alunos lidam com os filmes apresentados pelos seus professores? Para os jovens, o cinema se apresenta apenas como diversão? Ou poderá ajudar no aprendizado? Essas questões pretendem ser mais bem trabalhadas no decorrer do próximo capítulo, no qual serão analisadas as perspectivas e

¹²² PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História./Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Apresentação.

¹²³ Ibidem.

experiências dos docentes no processo pedagógico de incorporação do cinema em sala de aula.

CAPÍTULO III

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais levam em conta e estimulam a relação entre conteúdos escolares e as linguagens estéticas para o ensino também da disciplina História. Diante desse raciocínio, o Cinema pode ser usado como recurso didático para que os jovens compreendam, por meio da linguagem audiovisual, os diferentes contextos e cotidiano dos sujeitos que viveram em outras épocas. Para os Pcn's:

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Nos jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos da República e da abolição da escravidão, os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram os acontecimentos.¹²⁴

Essas modificações são resultantes de um movimento de estudiosos que repensaram a Historiografia e os métodos de ensino. Houve uma diversificação dos objetos da História, uma ampliação conceitual do documento como fonte de pesquisa, por isso, o Cinema passou a ser encarado não apenas como um meio de entretenimento, mas também como um recurso didático que pode contribuir com as práticas pedagógicas. Nessa reformulação, foram valorizados os sujeitos históricos fossem eles em ações individuais ou coletivas e não mais apenas os heróis, desse modo, os pcn's fazem as seguintes observações:

No caso dos sujeitos históricos, há trabalhos que valorizam atores individuais, que sejam lideranças políticas, militares, diplomáticas, intelectuais ou religiosas, quer sejam homens anônimos tomados como exemplos para permitir o entendimento de uma coletividade. Outros trabalhos preocupam-se com sujeitos históricos coletivos, destacando a identidade e/ou a discordância entre grupos sociais. Em ambos os casos, há uma preocupação em relacionar tais atores com valores, modos de viver, pensar e agir.¹²⁵

Desse modo, mais do que reconhecer os sujeitos históricos, os pcn's se propõem a conscientizar os jovens estudantes de que eles também fazem parte da História. E esse é o propósito também dos Temas Transversais, que buscam a formação dos alunos como

¹²⁴ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.p. 38.

¹²⁵ *Ibidem*.p.39.

cidadãos conscientes de sua realidade social, conhecedores dos seus direitos e cumpridores de seus deveres. Segundo a apresentação do documento:

O compromisso com a construção da cidadania pode ser necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como temas transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo.¹²⁶

Os temas propostos foram escolhidos para compreender o universo infanto-juvenil e, assim, ajudar na formação dos indivíduos. Nesse sentido:

Amplamente o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate.¹²⁷

Nessa perspectiva, as leis e diretrizes direcionam a responsabilidade pela viabilização dessas diretrizes à escola. Cabe ao espaço escolar se equipar e se tornar um ambiente propício para essas discussões. Desse modo, nesta pesquisa, que tem como intuito analisar se as possibilidades de as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a construção de uma nova maneira de ensinar, se realizarão na prática educativa, neste capítulo, serão examinadas as entrevistas feitas com os professores em diferentes redes de ensino na cidade de Uberlândia. Estes profissionais entrevistados ministram aulas nas escolas estaduais e municipais, na escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia e em alguns colégios particulares. Essa discussão tem como intuito compreender de que maneira as respostas apresentadas por eles estão conectadas aos livros didáticos, às leis de melhoria do Ensino de História, aos Pcn's de 1998 e às suas próprias práticas em sala de aula.

Se, no primeiro capítulo, discorreremos sobre parte da trajetória do ensino no Brasil, desde a criação do Ministério da Educação em 1930 até a regularização do LDB (lei de diretrizes e bases), em 1961, e a emenda de 1971. A nova reformulação da LDB, em 1996, e os Pcn's (Parâmetros Curriculares Nacionais), de 1998, construíram direcionamentos

¹²⁶ **PARÂMETROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.p.17.

¹²⁷ *Ibidem*.

para as possibilidades de ensino aprendizagem em todas as disciplinas, inspirados no “aprender a aprender”.

A disciplina História ganhou muito com a implementação da nova LDB, em 1996, e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, com a separação de Estudos Sociais em História e Geografia e com o enfoque nas questões étnicas sobre o indígena e o negro; e ainda com a proposta de pluralidade nos métodos pedagógicos, estabelecendo diretrizes que valorizam a diversidade cultural, além das temáticas interdisciplinares, que dialogam com outras áreas, como literatura, teatro, cinema e artes visuais. Assim, a relação entre Ensino de História e Cinema, tema deste trabalho, também está considerada nas leis de educação, que propuseram a circularidade entre as disciplinas, no caso, a História e as linguagens artísticas, estéticas e audiovisuais: o Cinema.

Já no segundo capítulo, foi realizada uma pesquisa com os livros paradidáticos que incorporavam essa relação entre História, sétima arte e as perspectivas dos Pcn's(1998). Para isso, foram analisados alguns livros didáticos visando compreender como esse material, que faz parte do cotidiano de professores e alunos, propõe e estimula a utilização de cinema em sala de aula como recurso pedagógico. Esse levantamento da bibliografia foi feito com o intuito de buscar compreender se o professor, durante a realização da prática docente, estava sendo amparado e estimulado, bem como se o material que é distribuído nas escolas sugere e estabelece essa ponte entre os conteúdos trabalhados ao longo do ano e o cinema.

Desenvolvendo, agora, o terceiro capítulo, a proposta de discussão seguirá pelo caminho das práticas dos professores, uma vez que se mostra necessário analisar se, realmente, esses filmes sugeridos pelos materiais didáticos estão sendo exibidos em sala de aula e, ainda, analisar de que maneira os professores trabalham com o Cinema em diálogo com os temas históricos expostos nos livros didáticos. As entrevistas foram realizadas com o intuito de perceber, por meio das falas, como se efetuam as práticas docentes em sala de aula, quando a proposta é a utilização do cinema como recurso didático-pedagógico.

Nesse sentido, a respeito da estrutura das escolas para a projeção de filmes, os anos de 1990 foram relevantes para a melhoria do ensino. Já, que nesse período, foram distribuídos os Kit's eletrônicos (televisão, vídeo cassete e mais tarde DVD) durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Tudo isso é uma maneira de estimular a incorporação das linguagens artísticas (teatro, cinema, artes plásticas e

literatura) como forma de proporcionar a interdisciplinaridade tão almejada pelas discussões educacionais presente nos textos das Leis de Diretrizes e Bases (1996) e o Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que resultaram no desenvolvimento do CBC (Conteúdo Básico Comum).

No entanto, mesmo com esse aparato governamental, alguns problemas continuaram e foram percebidos nas falas dos entrevistados, dentre eles, os mais recorrentes são: a incompatibilidade de tempo entre as aulas e os filmes, pois as aulas continuam sendo de cinquenta minutos e os filmes duram, em média, de uma hora e meia a duas horas. Existem, também, em alguns casos, as más condições dos espaços físicos das escolas em que os filmes são projetados e, ainda, a condição de conservação do kit tecnológico. As políticas públicas destinadas à educação não viabilizam a mudança da situação do país, onde a exclusão social se agrava devido à enorme concentração de renda e de bens de produção. Nessa condição, segundo Lázara Cristina da Silva:

A educação é concebida, nesse contexto, como veículo capaz de atenuar as grandes mazelas da sociedade. Dessa forma, a escola é considerada um espaço catalisador das políticas sociais compensatórias, sendo, assim, palco de políticas públicas educacionais que contribuem para que essa situação se agrave ainda mais, uma vez que essas políticas não trazem propostas efetivas, que promovam a mudança das condições básicas de exclusão social e educacional.

Desse modo, a opção por analisar o ambiente escolar mostra-se necessária para a compreensão tanto das condições de trabalho dos professores, como das suas possibilidades de aliar teoria e prática. Ou seja, sua formação na docência facilitou ou não no diálogo entre linguagens estéticas e Ensino de História. Essa discussão ocorreu por meio dos depoimentos dos professores, experiências vividas em suas práticas docentes. Essa contribuição que os relatos dão ao trabalho historiográfico foi salientada por Jorge Eduardo Aceves Lozano, em seu texto “Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea”, presente no livro *Usos e Abusos da História Oral*. Segundo Lozano:

A consideração do âmbito *subjetivo* da experiência humana é a parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica, cujo propósito inclui a ampliação, no nível social, da categoria de produção dos conhecimentos históricos.¹²⁸

¹²⁸ AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.p. 16.

Esse método de pesquisa histórica, apontado por Lozano, seria a História Oral, um campo que suscita novos objetos e uma nova documentação. Sua abordagem prioriza as diversas maneiras de ver e sentir dos sujeitos, bem como, suas visões subjetivas e percursos individuais. Assim sendo, para Lozano:

Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos científicos e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros”.¹²⁹

Dessa maneira, as entrevistas representam para a pesquisa a documentação central na compreensão das práticas educativas. As percepções obtidas na análise dos depoimentos superaram nossas expectativas, uma vez que nos permitiram compreender também as reais condições de trabalhos nas diferentes escolas de uma mesma cidade, nesse caso, Uberlândia. No decorrer de cada entrevista, foram levantadas questões em relação à maneira como esses professores lidam com o material didático, que é distribuído, suas relações com a direção da escola, e com seus alunos no ambiente escolar. Os depoimentos aqui apresentados foram recolhidos por nós no mês de agosto de 2011, com quatro professores, dois homens e duas mulheres.

As opções pelos entrevistados se deram pelos contatos estabelecidos dentro da Universidade Federal de Uberlândia, onde três deles foram alunos e, também, pela disponibilidade que eles tinham em ceder as entrevistas para esse trabalho. As entrevistas foram feitas em diversos lugares: duas na universidade, uma na escola onde a professora leciona e outra na casa do professor. Com uma duração média de quinze minutos, pois as respostas foram direcionadas por treze perguntas referentes às suas práticas docentes, sendo elas:

01. Você segue as sugestões de filmes dos livros didáticos?
02. Quais os filmes sugeridos pelo livro didático que você já projetou?
03. Por que a escolha desse(s) filme(s) especificamente?
04. Qual a metodologia durante a projeção? Você interrompe ou não a projeção para explicar algum trecho específico?
05. Quais as disponibilidades de horários para a projeção dos filmes estabelecidas pela escola?

¹²⁹ Ibidem.p.17.

06. Existe alguma norma da escola para disponibilidade dos filmes e do espaço físico onde são projetados?
07. Você já sofreu por algum tipo de censura ou passou por constrangimento na escolha dos filmes por parte da supervisão?
08. Quais atividades avaliativas são sugeridas após a projeção dos filmes?
09. Você acredita que o Cinema contribui para o Ensino de História? Comente.
10. Na sua formação como docente, você participou de discussões, propostas ou disciplinas que buscassem o diálogo entre Cinema e Ensino de História?
11. Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula na exibição de filmes?
12. Qual o paradidático que você utilizou? De que maneira?
13. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998? Se sim, você acredita que eles significam mudanças no ensino?

A primeira entrevista feita foi com o entrevistado 1¹³⁰ de 32 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2003, com experiência na rede municipal e estadual de ensino. Seus relatos foram enriquecedores tanto na perspectiva que a professora tem sobre o Cinema como recurso didático, como ainda os problemas por ela enfrentados em sala de aula na exibição de uma película. Ele afirma que segue as sugestões dos livros didáticos, quando acredita que os filmes sugeridos irão contribuir para a aprendizagem do conteúdo ministrado. Diante da pergunta sobre quais filmes ele já havia projetado, relata que um deles foi *Lutero*¹³¹, utilizado ao trabalhar com o tema da Contra-Reforma (1517) e *Carlota Joaquina*¹³², que conta um pouco da vinda da família real para o Brasil, em 1880. Nesse sentido, entrevistado 1 explica o motivo da escolha específica desses títulos. Segundo ele:

Eu já conhecia, já fazia parte do meu repertório e no caso do *Lutero* eu estava trabalhando com o primeiro ano do Ensino Médio o tema da Reforma e eu acho que o filme faz uma construção do Lutero que é um ponto das minhas perspectivas e, no caso de *Carlota Joaquina*, eu estava ministrando aula no 8º ano na atual 7ª série, e era a vinda da família real para o Brasil aí eu acho que o filme como linguagem pela temática que ele apresenta pela construção das personagens. Eu acredito que eu pude fazer uma discussão mais ampla do que o material que comumente estava disponível.¹³³

¹³⁰ A pedido dos entrevistados será usado apenas numeração.

¹³¹ Luther – direção: Eric Till, Alemanha EUA, 2003, 112 min.

¹³² Carlota Joaquina, Princesa do Brasil – direção: Carla Camurati, Brasil, 1995, 100 min.

¹³³ Entrevistado 1, 32 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 26/08/201. p.01.

A metodologia do entrevistado consiste em deixar que os alunos assistam ao filme todo para, posteriormente, fazer comentários de trechos entrelaçando-os com o conteúdo estudado. Às vezes em que projetou os filmes, usava sempre seus horários, mas a duração das aulas não era suficiente para projetar todo o filme. O professor revela ainda que não se sentia bem em pedir aos outros colegas da escola que lhe cedessem seus horários para que pudesse passar o filme de uma vez só. Quando questionado sobre o espaço físico, esclarece que havia, nas escolas em que trabalhou, uma sala específica para que os alunos assistissem às películas, no entanto esse espaço era compartilhado com os outros professores e, por isso, era necessário que fosse feita uma reserva de horário para aquela projeção. Os filmes que a professor levava para os alunos eram alugados por ele mesmo, pois as escolas não contavam com um acervo de boas narrativas filmicas na escola.

Quando perguntado sobre as dificuldades em se trabalhar com Cinema em sala de aula, ressalta que os maiores problemas encontrados por ele nessas práticas docentes é a incompatibilidade de tempo das aulas com a duração dos filmes. Complementa ainda que, em uma das escolas em que ele trabalhou, o controle da TV estava danificado, o que impediu que ele colocasse a legenda em português no filme. No entanto, ao final da entrevista, o professor constrói uma reflexão que, a meu ver, seria a questão central do diálogo entre Cinema em Ensino de História sobre a relevância do repertório do professor e de sua preparação para compreender as linguagens artísticas, suas especificidades, e, a partir daí, conseguir estabelecer conexões de forma didática com os conteúdos ministrados por ele. Segundo o professor:

É a grande questão que se coloca pra todos os professores que utilizam o cinema, o teatro ou a música ou a poesia como fonte de aprendizagem, essa articulação entre ensino e linguagem é tudo, eu acho que depende do repertório como que esse repertório vai ser trabalhado, quais os referenciais que o professor vai ter que disponibilizar. Como que ele vai se preparar porque ele pode usar o melhor filme, o melhor filme histórico pra abordar determinado tema e senão fizer a preparação do ponto de vista didático, do ponto de vista do repertório, o que os pesquisadores de ensino chamam de saberes, saberes docentes.¹³⁴

O segundo entrevistado é o professor 2, da rede estadual, formado pela Universidade de Belo Horizonte no ano de 1996, mas que trabalha em Uberlândia há dez anos, quando veio acompanhar o cônjuge que havia sido transferido para a cidade. Em seus

¹³⁴ Ibidem.p.02.

relatos, ele afirma que segue, quando acha pertinente, as sugestões dos livros didáticos e se recorda que já projetou o filme *Tempos Modernos*¹³⁵, após a exposição do tema Revolução Industrial (século XVIII). Essa opção foi feita, pois, quando era estudante ainda na graduação, um professor exibiu esse filme e o entrevistado 2 considerou essa película pertinente para a compreensão desse momento histórico. Quando as perguntas se direcionaram à questão de normas estabelecidas dentro da escola e sobre se ele havia passado por algum tipo de censura ou constrangimento por parte da direção ou supervisão em relação à escolha de filmes, o professor afirma que existe uma autocensura, mesclada ao bom senso:

A gente, aqui na escola principalmente a gente tem um critério meio rígido em relação a determinados filmes, por exemplo, muitas cenas de violência... sexo... sabe, dependendo da idade, da linguagem. Então eu acho que tudo tem que se adequar ao nível que você tá trabalhando com os alunos.¹³⁶

Sua metodologia consiste em explicar o tema aos alunos e, posteriormente, deixar que eles assistam ao filme. Durante a sua fala, um trecho sobre a projeção tornou-se relevante, ele afirma que precisava fazer pausas no filme, devido ao fato de os meninos ficarem inquietos, querendo sair para beber água, e o espaço que ele utiliza para a exibição é a biblioteca, lugar onde ocorre uma grande frequência de pessoas, o que implica a dispersão dos alunos. Segundo o professor:

Às vezes, você tem que parar porque tem aluno indisciplinado, tem aluno que dá problema, tem aluno que sai pra beber água e chega. Ou, às vezes, a gente tá na biblioteca, porque, na maioria das vezes, o filme é passado lá... Então é gente que vai entrando pra pegar livro, então sempre tem gente. Então não tem como você ter uma sequência do início ao fim.¹³⁷

O que salta aos olhos, ao longo da narrativa do professor, são os problemas tanto com relação à indisciplina dos alunos, como a questão do espaço inapropriado para projetar as narrativas filmicas. No decorrer da entrevista, o professor 2 continua reforçando a questão da indisciplina como fator negativo no processo de Ensino e Cinema:

¹³⁵ *Modern Times* – direção: Charles Chaplin, EUA, 1936, 87 min.

¹³⁶ Entrevistado 2, 38 anos, formado pela Universidade Belo Horizonte. Entrevista realizada em 29/08/201. p.01.

¹³⁷ *Ibidem*.p.01.

O aluno ele que está na quinta ou na sexta ou na sétima série ele não tem a noção de que ele precisa ficar ali calado, prestar atenção sabe, pra elaborar aquele filme melhor.¹³⁸

Essa indisciplina retratada pelo professor 2 pode estar relacionada à grande quantidade de alunos por sala, realidade frequente nas escolas públicas, o que ainda dificulta a relação entre o professor e os alunos. Esse comportamento indisciplinado também pode estar ligado ao espaço, pois os alunos ficam dispersos com a rotatividade de pessoas dentro da biblioteca.

Em seguida, ainda tentando compreender o uso do Cinema em sala de aula na rede pública, foi feita uma entrevista com um professor da ESEBA (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia). O entrevistado 3, de 31 anos, formado em História, no ano de 2004. Ele revelou que não utiliza os livros didáticos distribuídos pelo Governo do Estado, pois afirma que, na escola onde ele leciona, o material didático é produzido pelos próprios professores. De acordo com ele:

a gente tem as referências e constrói o nosso material didático assim voltado para aquela faixa etária. Então a gente tem um referencial bibliográfico em que o livro didático é apenas um referencial.¹³⁹

O professor esclarece que, nessa construção do material didático, uma das referências são os livros didáticos comumente usados nas escolas estaduais e municipais, além dos paradidáticos e dos textos acadêmicos. Ele explica, ainda, que, no decorrer da projeção do filme, faz apontamentos para que os alunos fiquem atentos a determinados trechos e, também, ainda estimula-os a identificar contradições presentes e a formular perguntas sobre a película para serem discutidas posteriormente. Essa entrevista evidenciou importantes questões a respeito do espaço onde são projetados os filmes. Na fala do entrevistado 3, observam-se as seguintes questões referentes ao espaço:

Olha! Lá é o seguinte como é setorizado por área de ensino, cada área de ensino tem um laboratório. Então, o laboratório de História é um laboratório assim não é de uso exclusivo dos professores da área de História, mas é de uso prioritário. Então, todos esses laboratórios têm TV com DVD, tem projetor, data show, com computador né? Têm toda essa estrutura. Então, o horário vai assim do professor então você faz seu planejamento faz a sua reserva ali então na verdade a gente tem o que?

¹³⁸ Ibidem.p. 02.

¹³⁹ Entrevistado 3, 31 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/201. p.01.

Na área de História, a gente tem atualmente sete professores. São esses sete professores que dividem o espaço do laboratório e o uso do laboratório e quando o professor quer trabalhar com internet que ele projeta lá uma imagem e também com o filme então não tem o horário fixo né? Então, o horário é flexível, mas fica restrito às aulas. Não tem nada extra não.

Dessa maneira, o professor informa que, na instituição, as áreas de conhecimentos são setORIZADAS e que a da História, como outras, tem o seu próprio laboratório com equipamentos, tanto para a projeção de filmes como de imagens e até acesso à internet. Ele afirma ainda que o corpo docente da área possui apenas sete professores com prioridades no uso do laboratório de História, assim, dependendo do planejamento do professor, a projeção de filmes pode ser feita quase que semanalmente devido a esta disponibilidade do espaço. Desse modo, a setORIZAÇÃO por áreas de conhecimento, segundo entrevistado 3, coordenada de maneiras distintas faz com que a direção e a supervisão tenham pouco controle sobre quais os conteúdos ministrados em sala de aula. Esse controle dos conteúdos ministrados em sala de aula é feito pela coordenação das áreas, mas, quando perguntado, o professor assegura que nunca teve problemas vindos da coordenação a respeito das opções de filmes que projetou para seus alunos, no entanto, revela que, ao final de uma reunião com pais e professores, o pai de uma das suas alunas foi falar com ele, pois julgou muito violento o filme que ele havia passado cujo título era *Gladiador*¹⁴⁰. Nesse sentido o professor considerou isso um tipo de constrangimento ou censura, mas revela que poderia ter editado melhor a película e retirado algumas cenas. Ao comentar sobre o diálogo que ele teve com o pai esclarece:

Ele (pai) fez um comentário bem, bem sossegado você passou aquele filme lá eu achei meio pesado porque eu acho que ele alugou o filme pra menina assistir em casa e tal aí ele viu os negócios aí o que que acontecia. A gente tem o recurso de fazer a edição do filme, então, por exemplo, esse filme eu acho que foi uma escorregada da minha parte de não ter caprichado muito na edição.¹⁴¹

Assim sendo, ao refletir sobre os métodos de avaliação relacionados aos filmes, o professor descreve uma atividade que ele aplicou após a exibição do documentário denominado *Abolição*¹⁴². Ele orienta os alunos para que façam um relatório de análise do

¹⁴⁰ Gladiador – direção: Ridley Scott, EUA , 2000, 155 min.

¹⁴¹ Entrevistado 3, 31 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/201 .p.02.

¹⁴² Abolição – direção: Zózimo Bulbul, Brasil , 1988, 150 min.

filme, e posteriormente, ele chama a atenção para a abordagem que o documentário faz do período histórico e pede aos alunos que façam uma interpretação do tema, utilizando, para isso, outra forma de linguagem artística como música ou charges. E assim, ao final da entrevista, quando perguntado sobre as dificuldades da utilização do cinema em sala de aula, ele respondeu:

Dificuldades? Olha, eu não sei, não tenho muita dificuldade não às vezes assim os meninos não gostam muito dos filmes porque as vezes aqueles filmes históricos as vezes eles acham meio chatos as vezes a gente pega uns filmes. Assim que é coisa mais rara e tal quando a gente pega uns registros ruins, mas isso é coisa que tem que ir trabalhando com eles assim pra eles terem a leitura do negócio e pra eles entenderem que o Cinema é uma linguagem que eles não entendem muito. Isso eles entendem pelo lado do entretenimento então quando a gente vai trabalhar Cinema em sala de aula a gente está dando outro ângulo, a gente está trabalhando o cinema como linguagem, como expressão. Então eles não veem que o Cinema tem várias formas, vários jeitos de fazer. Então eu não sei se isso é uma dificuldade, mas é um desafio mesmo assim de você ter de você conseguir fazer transpor essa barreira do entretenimento do cinema com eles e levar pra esse outro lado pra ter essa profundidade maior pra coisa.¹⁴³

Assim sendo, para o professor 3, existem dificuldades cotidianas, como os alunos não gostarem do filme e o acharem chato, no entanto, segundo ele, isso não seria tanto um problema, mas um desafio, que consiste em instruir os olhares dos alunos para que vejam o Cinema não apenas como um meio de entretenimento, mas como uma linguagem artística que expressa uma determinada época da História, e que um período vivido no passado pode ser interpretado no Cinema de várias maneiras. Esses foram os relatos do professor 3, que trabalha no ensino público federal, posto isso, para terminar a análise das práticas docentes nas diversas redes de ensino, foi realizada uma entrevista com um professor que atua em diferentes escolas particulares.

O recém formado entrevistado 4, 26 anos, ministrava aulas antes de completar os créditos na Universidade Federal de Uberlândia, e, atualmente, trabalha em três escolas da rede privada de ensino. Mesmo com uma carga horária extensa de trabalho, por meio de contatos, a entrevista foi realizada. Como ele é professor de escolas privadas, o material didático por ele utilizado são as apostilas, cujo conteúdo segue normas da LDB/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto os temas podem estar distribuídos de maneiras distintas dos livros didáticos distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado.

¹⁴³ Ibidem.p. 03.

Nesse sentido, quando perguntado se segue as sugestões de filmes dos livros didáticos, o professor afirma que não escolhe as narrativas filmicas que as apostilas sugerem, porque elas são longas demais e inviáveis para os alunos do ensino fundamental. Ele também descreve uma experiência que acredita não ter sido boa, pois já havia projetado *Lutero*¹⁴⁴ para os alunos do 7º ano e considerou a película densa demais para os alunos daquela faixa etária. Nesse momento, o entrevistado 4 afirma que montou uma sequência de filmes destinada às turmas de 9º ano, sequência esta que ele projeta ao longo dos bimestres letivos, relacionada não apenas com o conteúdo das apostilas, mas com a vida cotidiana dos alunos, segundo o professor:

Então, 9º ano eu trabalho com o Show de Truman – o show da vida. Não necessariamente é do conteúdo, mas sempre coincide com o Big Brother bem no finalzinho do primeiro bimestre eu gosto de falar eu passo *Show de Truman* que é um filme que mostra como o filme é feito. Então eu acho muito legal trabalhar a linguagem do filme com eles pra além da simples exposição do filme. No segundo bimestre, eu não passo filme. Porque no terceiro e no quarto bimestre eu passo muito. No terceiro bimestre, eu passo um trabalho pra eles sobre a década de 60, um grupo vai falar sobre o movimento negro, então eu normalmente passo *Malcom X*, um outro grupo eu trabalho com *Os Panteras Negras*. Outro filme sobre a Guerra do Vietnã eu passo *Nascido para Matar* e eles também gostam, porque é comédia assim, outro grupo, eu passo *Hair*, eu fico com muito medo, outra vez eu tinha dado aula pra uma mocinha que trabalha na locadora, ela disse eu conheço sim professor, mas eu não ia passar esse pro senhor nunca. Isso pro 9º ano passo *Hair* e obrigatório pra todos os grupos é o *Forest Gump*, todos eles vêem *Forest Gump* e esses grupos veem específicos pra falar então é sobre a década de 60. Então nós vamos falar muito sobre essas coisas é bem legal e aí eles veem o filme em casa e apresentam normalmente eles gostam muito de apresentar na escola particular tem essa possibilidade de ver filme de fazer um trabalho melhor. Eles montam um vídeo e tudo mais e o filme que eu passo é o *Che*. Então quando eu vou falar das revoltas socialistas eu falo do *Che* é a última coisa que eu falo no terceiro bimestre aí no quarto bimestre eu passo *O que é isso companheiro?* É ótimo, eles adoram é bom pra fazer um contraponto legal na visão de História e tudo mais então no 9º ano eu já tenho certinho o quê que eu passo.¹⁴⁵

Desse modo, a estrutura montada pelo professor abrange vários temas com películas de várias nacionalidades, um trabalho enriquecedor do ponto de vista do diálogo entre Cinema e o Ensino de História. Sua explicação, para começar o ano letivo com o filme *O Show de Truman*¹⁴⁶, encontra-se no fato de que a película conta a história de um

¹⁴⁴ Luther – direção: Eric Till, Alemanha EUA, 2003, 112 min.

¹⁴⁵ Entrevistado 4, 26 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/201. p.01.

¹⁴⁶ The Truman Show – direção: Peter Weir, EUA, 1998, 102 min.

personagem que tem sua vida filmada 24 horas do dia. O personagem principal de nada sabe, mas todos à sua volta são atores, e ele vive num grande estúdio. Uma temática próxima a um programa de televisão muito assistido pelos alunos, o chamado *Big Brother Brasil*, um reality show em que as pessoas são monitoradas o tempo todo dentro de uma casa, ou seja, o docente leva para a sala de aula, por meio do filme, o cotidiano dos alunos. Já no terceiro bimestre, ele relata que divide a sala em grupos e, para cada grupo, elenca filmes específicos, que representam um determinado momento histórico e que os trabalhos deverão relacionar ficção e realidade, ou seja, o filme com os fatos históricos e, ainda, como a obra artística expressa esses momentos. No entanto esses filmes são vistos pelos grupos fora do ambiente escolar, para todos os grupos, o professor projeta, em sala de aula, o filme *Forest Gump*¹⁴⁷, pelo seu enredo que conta a história da vida do personagem central, ao longo de décadas. Um homem simples que viaja ao redor do mundo, encontra figuras históricas e é testemunha de alguns eventos importantes da segunda metade do século XX. Em seguida, ele projeta o filme *Che*¹⁴⁸ para expor conteúdos relacionados às revoltas socialistas e, ao final do ano letivo, ele exhibe o filme *O que é isso companheiro?*¹⁴⁹, para desenvolver uma reflexão sobre a ditadura militar no Brasil.

A metodologia utilizada pelo entrevistado 4 é variada, pois, para alguns filmes, ele deixa que os alunos assistam e depois ele faz apontamentos, enquanto, em outros casos, ele apresenta o conteúdo e o filme e depois os exhibe, e ressalta, ainda, a importância de reservar alguns minutos após o filme para o debate entre os alunos. Ao comentar sobre a metodologia durante o desenvolver de suas atividades, ele comenta:

No 9º ano, em específico, quando eu vou passar *Show de Truman* a primeira vez então eu deixo porque eu quero saber o que eles conseguem pegar do filme e tudo mais aí depois a gente fala e a reação é muito boa. A resposta deles é muito boa só que, no caso do *Che*, por exemplo, que é uma matéria que eu já dei e depois vou passar o filme então eu comento aquela parte assim esse é fulano esse é sicrano olha essa parte e depois a gente faz o debate. Sempre eu tenho três horários na semana, então, em dois horários e meio, eu passo o filme e nos últimos 20, 25 minutos do terceiro a gente debate e tal.¹⁵⁰

O professor complementa, mesmo que fosse necessário reservar a sala de audiovisual com uma semana de antecedência. Ele utiliza apenas os seus horários pra

¹⁴⁷ Forrest Gump – direção: Robert Zemeckis, EUA, 1994, 141 min.

¹⁴⁸ Che: Part One – direção: Steven Soderbergh, EUA, Espanha e França, 2008, 126 min.

¹⁴⁹ O que é isso companheiro? – direção: Bruno Barreto, Brasil, 1997, 110 min.

¹⁵⁰ Entrevistado 4, 26 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/201. p.01.e 02.

exibição dos filmes. Como não há uma videoteca no local de trabalho, ele precisa locar as películas. Quando perguntado sobre o comportamento da coordenação diante de seu trabalho, ele ressalta:

A coordenadora, na primeira vez que eu fui passar o Show de Truman ela me perguntou o que ele tinha a ver com a matéria da apostila aí eu tive que explicar¹⁵¹

Nesse sentido, o professor relata que, ao ser questionado em uma das escolas sobre a opção de exibir o *Show de Truman* e sua conexão com o conteúdo da apostila, usou argumentos para esclarecer à coordenadora. O trabalho que o entrevistado 4 desenvolve com a linguagem cinematográfica perpassa todo o ano letivo, por isso, as atividades avaliativas que ele sugere são complexas, pois elas exigem que seus alunos desenvolvam uma reflexão entre o filme e o conteúdo ministrado em sala de aula, alteram inclusive o valor das atividades, elevando a nota para que os alunos, divididos em grupos com temáticas específicas, tenham um estímulo maior para o desenvolvimento da atividade. O professor assegura que, para a alteração da nota, foi necessária uma autorização da coordenação, e sobre atividades avaliativas, o professor esclarece:

Depende também nesse terceiro bimestre é um trabalho que toda nota extra que eu tenho e eu tiro parte da nota da prova e isso é complicado eu tenho que falar com a coordenação também eu faço esse trabalho pra eles dedicarem muito a esse trabalho eles estão vendo o filme eu não tenho muita participação só depois quando eles estão expondo, mas, quando eu passo o filme, é trabalho simples, nem perguntas que eles podem copiar da internet com respostas prontas nem nada muito difícil assim eu não posso exigir que eles saibam de cinema ou que eles peguem conteúdo de História dentro do filme porque não é essa a minha proposta, mas depende um questionário simples eu gosto muito mais do debate eu só não fico sem passar avaliação porque perde um pouco o sentido pra escola e pra eles.¹⁵²

Outro ponto relevante, na fala do professor, consiste no cuidado como ele desenvolve as perguntas sobre o filme, para as quais os alunos não consigam encontrar resposta com o auxílio da internet. Os questionamentos são elaborados para que os alunos possam refletir sobre o filme a que assistiram e, depois, responder o que foi perguntado. Isso demonstra o amplo conhecimento do docente acerca das atitudes e comportamento dos

¹⁵¹ Ibidem.p.02

¹⁵² Ibidem.p. 03 e 04.

adolescentes para quem ele ministra aulas. É por esse conhecimento da vida dos jovens que o professor acredita na contribuição do Cinema para o Ensino, porque, ao projetar um filme, ele percebe as impressões e olhares que os alunos tecem sobre o que foi projetado, e, desse modo, ele pode tentar compreendê-los ao longo do debate e dentro de suas perspectivas. Nesse sentido, na matéria sobre filmes em análise dos discursos da Revista Nova Escola, fica claro que a escolha do filme é fundamental e deve ser feita com base no repertório dos alunos. Segundo a jornalista Kika Salvi:

Para desenvolver um trabalho eficiente, é importante adotar algumas estratégias. Tudo começa com um bom planejamento. A escolha do filme deve levar em conta o repertório e as preferências da garotada, mas deve-se extrapolar o que é conhecido, apresentando outras referências.¹⁵³

Para o professor tudo deve partir dos alunos, ou seja, tudo depende de uma boa conversa, uma tentativa de conscientizá-los da importância do filme como meio de expressão e obra artística e também para a compreensão do conteúdo estudado em História. Para ele, a grande dificuldade em trabalhar o Cinema com os alunos consiste em prepará-los de maneira adequada, para que compreendam tanto a escolha do filme como a proposta pedagógica do professor. Segundo ele:

A maior dificuldade é a conversa. O que eu tenho que fazer primeiro é conquistar os meninos. Eu sempre trabalho com essa história de conquista, então hoje terceiro bimestre não tenho dificuldade nenhuma com nenhuma turma do 9º ano em diante, mas pro 7º ano eles são muito novos têm que escolher bem o filme têm que ter condições ideais pra passar um filme, então nunca duas salas juntas como eles propõem nunca um filme longo demais. Nunca um filme chato demais pra eles na cabeça deles, mas normalmente é conversa, mas depois que ganha a turma é muito difícil esse tipo de problema.¹⁵⁴

Foi feito, ainda, um balanço das entrevistas realizadas com esses quatro professores, pois cada um representa um sistema de ensino. Em algumas questões, os pontos de vistas se aproximam, em outras, se tornam divergentes nessa prática dos professores ao utilizarem o cinema em sala de aula como um recurso didático. Assim, os professores entrevistados da rede municipal e estadual disseram que seguem as sugestões dos livros didáticos, quando acreditam ser coerentes com a matéria a ser ensinada. No

¹⁵³ **Revista Nova Escola** Agosto 2011 Editora Abril Ano XXVI – nº 244.p. 64.

¹⁵⁴ *Ibidem*.p. 04.

entanto eles também comentam alguns problemas graves das escolas públicas, dentre eles: o excesso de alunos em sala de aula, o que pode dificultar o deslocamento dos alunos para as salas de vídeos, bem como a própria atenção do professor com seus alunos. Tudo isso fica evidente quando a pergunta se direciona às dificuldades enfrentadas em sala de aula. O professor da rede estadual, identificado com entrevistado 2, assegura que os problemas enfrentados estão relacionados à indisciplina dos alunos, todavia esse fator indisciplina pode estar relacionado com a quantidade de alunos por sala, inclusive, nos relatos do professor 4, ele ressalta que, em uma das escolas em que ele ministra aulas, a dificuldade em projetar filme está justamente nas turmas consideradas por ele cheias, lotadas, acima da média para uma escola particular.

Outro problema enfrentado no ambiente da escola pública, nesse caso, estadual, está nas más condições de funcionamento e conservação dos equipamentos. Este foi um dos comentários apresentados pelo professor 1. Em uma das escolas que ele trabalhou, não foi possível projetar a película para os alunos, porque o controle do DVD estava estragado, e ele não conseguiu colocar a legenda em português.

Esses problemas estruturais não ocorrem na escola federal, onde o entrevistado 3 ministra aula, e nem na rede particular de ensino, local de trabalho do professor 4, no entanto, eles desenvolvem outras reflexões sobre a utilização do recurso audiovisual dentro da sala de aula. O professor, denominado como o número 3, relata que os próprios professores constroem seus materiais didáticos e que o livro distribuído pelo Estado torna-se apenas uma referência na construção dessa apostila.

Entretanto o entrevistado 4 afirma que não utiliza as sugestões das apostilas porque desenvolveu um cronograma próprio para o ano letivo com uma quantidade de filmes destinados a cada série. Um repertório construído para ligar o cinema ao ensino de história e é este que o professor 1 ressalta que é o diferencial na relação cinema e história, pois o repertório do professor, seu conhecimento sobre a especificidade da sétima arte está diretamente ligado à disponibilidade de projetar para os alunos filmes e trabalhar com eles a partir das questões levantadas. Desse modo, uma questão precisa ser analisada, quando se trata de escolas ligadas ao ensino público e privado, já que os primeiros três depoentes eram ligados ao ensino com acesso gratuito e que o entrevistado 4 ministra aulas nas instituições particulares. Nessa relação entre sistema público e privado, os profissionais da educação são pressionados pela lei do mercado, estimulando a concorrência entre as

peessoas de uma mesma instituição. Sobre isso, Lázara Cristina da Silva retoma algumas perspectivas:

A organização e o funcionamento do setor público passam a ser regidos pelos parâmetros do setor privado. Dessa forma, este passa a possuir um papel fundamental, ao determinar a demanda, criando m sistema de avaliação a cargo do mercado, que estabelece os indicativos de qualidade e de produtividade. No interior das instituições e nas relações sociais cria-se a concorrência, os pobres concorrem entre si promovendo uma alta demanda por campos de trabalho. Nesse processo, as instituições e as pessoas concorrem entre si.¹⁵⁵

Os problemas, levantados ao longo das quatro entrevistas, vão desde essas condições físicas e estruturais, bem como o funcionamento dos equipamentos, o espaço para projeção dos filmes além do excesso de alunos por sala. O que se destaca, também, é que, além dos problemas enfrentados que dificultam a relação professor-aluno, existe o interesse e a disponibilidade do professor em ampliar seu campo de trabalho e utilizar o cinema em suas aulas, o que, muitas vezes, não acontece, pois ele não se sente apto a desenvolver um trabalho reflexivo, utilizando uma linguagem artística em consonância com o conteúdo presente no livro didático. Nessa óptica, as perguntas também se direcionaram para a questão relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Perguntamos se os professores conheciam os pcn's de 1998, e se eles significavam mudanças na educação brasileira.

A resposta do entrevistado 4, por exemplo, surpreende, pois ele afirma que teve acesso aos pcn's apenas durante o período da graduação e que, infelizmente, em nenhuma escola particular em que ele trabalhou esse tema foi colocado, segundo ele:

Conheci na graduação e depois não mais, eu acho que tem, mas como eu acho que você vai perguntar isso depois, eles não chegam em nossas mesas, nos nossos planos de preparação de aula nas escolas particulares. Eu acredito que nas escolas públicas isso seja muito mais debatido e uma preocupação muito maior, na escola particular não tem isso, em todo período que eu trabalho, nenhuma coordenadora, nenhuma pedagoga, ninguém da escola, nenhuma pessoa orientou ou pediu que usasse, seguisse os pcn's para a elaboração das aulas, elaboração dos conteúdos, ou mesmo, não demonstravam preocupação com a educação.¹⁵⁶

¹⁵⁵ SILVA, Maria Vieira & MARQUES, Mara Rúbia. **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: SP: Editora Alínea, 2008. p. 243.

¹⁵⁶ Entrevistado 4, 26 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/201. p.03.

A fala do entrevistado, suscita-se uma questão: ele acredita que os Parâmetros Curriculares Nacionais devam ser considerados nas escolas do sistema público, já que, na iniciativa privada, a discussão sobre suas perspectivas mostra-se ausente. Isso procede quando as mesmas perguntas são direcionadas aos demais entrevistados que ministram aulas nas escolas municipal, estadual e federal. O entrevistado 1 afirma:

Conheço os parâmetros curriculares nacionais sim. Acredito que trazem perspectivas de mudanças sim. Dentre estas, destacaria a necessidade em evidenciar as particularidades do próprio fazer historiográfico: noção de documento, noções de temporalidades, história e discurso historiográfico; a atenção dada às diferentes manifestações sociais e dentre estas, as produções de cultura (linguagens).¹⁵⁷

Assim sendo, o professor, denominado 1, preocupa-se com as possibilidades de amplitude das práticas educativas dentro da disciplina História que os Parâmetros Curriculares propõem. O entrevistado 2 também possui o conhecimento das diretrizes do MEC, mas os vê como orientações para o trabalho em sala de aula, no entanto algumas perspectivas não poderiam ser alcançadas devido à prioridade destinada a aplicabilidade do conteúdo, que é extenso. Segundo o professor 2:

Sim, conheço. Significam mudanças mais no papel que na prática. Entendo que os Pcn's são apenas orientações, porém, mesmo adaptando, algumas coisas são inviáveis de serem feitas em sala de aula. Como por exemplo, usar um filme e discuti-lo durante várias aulas, a quantidade de aulas é pequena e o conteúdo é muito grande.¹⁵⁸

Dessa maneira, mesmo que haja o acesso dos professores aos Pcn's dentro das escolas, a interpretação pode ocorrer de diversas maneiras. O professor entrevistado 3 também assevera que conhece o documento, mas que o utiliza dentro da escola como ferramenta para a reformulação dos próprios parâmetros, coerente com a proposta política da instituição. De acordo com ele:

Eu imagino que sim, mas nossas reuniões de grupo de estudo, que são as reuniões que estamos discutindo as nossas propostas curriculares, refazendo as propostas curriculares porque todo ano a gente rediscute as propostas. Então, a gente está o tempo inteiro revendo os nossos

¹⁵⁷ Entrevistado 1, 32 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 26/08/201. p.03.

¹⁵⁸ Entrevistado 2, 38 anos, formado pela Universidade Belo Horizonte. Entrevista realizada em 29/08/201. p.02.

parâmetros também. A gente está sempre restabelecendo os nossos parâmetros com os quais a gente trabalha então eu acredito que nesse movimento a gente se sente em sintonia com a idéia básica dos pcn's. E dentro disso a gente produz os nossos próprios parâmetros ali adequados à política pedagógica da escola.¹⁵⁹

Diante dessas respostas sobre a importância do conhecimento dos Pcn's, observamos que a maioria dos professores entrevistados confirmam terem conhecimento mesmo que superficial de alguns objetivos e estrutura dos Parâmetros Curriculares, muito embora grande parte deles não aprofundem o debate político em torno desse tema. Outra questão está ligada diretamente à segunda parte da pergunta, que consiste no impacto dos pcn's na renovação do Ensino de História a partir dos anos de 1990. Para os entrevistados 2 e 3, os parâmetros seriam apenas meras ferramentas, talvez, até dispensáveis, para o desenvolvimento pedagógico no interior da sala de aula. Assim sendo, os professores 2 e 3 parecem desconhecer a complexidade desse documento, uma vez que ele aponta o conhecimento de seu conteúdo é uma forma de compreender a cidadania “como participação social e política (no) exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”.¹⁶⁰A resposta do entrevistado 1 parece-nos ser a mais satisfatória, visto que ele argumenta que os Pcn's evidenciam “as particularidades do próprio fazer historiográfico: noção de documento, noções de temporalidades, história e discurso historiográfico; a atenção dada às diferentes manifestações sociais e, dentre estas, as produções de cultura (linguagens).”¹⁶¹Esse posicionamento do entrevistado 1 vem ao encontro daquilo que os Parâmetros procuram nortear para o Ensino de História e as possibilidades de seu diálogo com o Cinema, uma vez que os diálogos entre História e a sétima arte possibilitam ao aluno “estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo e outras práticas sociais, culturais, políticas construídas por diferentes povos”.¹⁶²

¹⁵⁹ Entrevistado 3, 31 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/201 .p.02.

¹⁶⁰ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Apresentação.

¹⁶¹Entrevistado 1, 32 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 26/08/201. p.03.

¹⁶² **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Apresentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, várias foram as inquietações que me incomodaram. Uma delas diz respeito à LDB de 1996, que, mesmo garantindo “liberdade de aprender, ensinar e pesquisar a cultura e o pensamento e garantir o pluralismo de ideias, valorizando a experiência extraescolar”, isto ainda é uma utopia para a maioria das escolas brasileiras. São poucos os professores que sabem manejar com metodologia e perspicácia a pesquisa e a experiência extraescolar. As leis e diretrizes destinadas à educação são compostas por perspectivas coerentes com os movimentos e discussões mais recentes na área da educação e práticas pedagógicas, e isso se expressa na apresentação dos Pcn’s, pois, segundo o documento desenvolvido pelo MEC:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativos em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.¹⁶³

Fica evidente, na fala dos entrevistados, que os professores que tiveram a sorte e a oportunidade de terem contato com disciplinas sobre Cinema e História durante o curso de graduação conseguiram levar com mais empenho as questões do pluralismo das ideias, aliando, de forma inteligente, Cinema e História. Mesmo diante de cenários caóticos em que a escola não oferece bons equipamentos ou salas apropriadas para a projeção das películas, estes professores usam a criatividade e conseguem ministrar aulas em que o Ensino de História está aliado à narrativa fílmica. Outra inquietação é o fato de que muitos professores ainda ignoram a importância do Cinema em sala de aula, e outros que não sabem manejar as ferramentas didáticas e metodológicas referentes à sétima arte.

Assim, em muitos momentos, o Ensino de História está distante das diretrizes que valorizam a diversidade cultural, além das temáticas interdisciplinares, que dialogam com outras áreas, como literatura, teatro, cinema e artes visuais.

Entretanto, sabemos, o Ministério da Educação não modificou, de forma efetiva, os sistemas educacionais para proporcionar a acessibilidade dos alunos a esse exercício de

¹⁶³ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**,/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Apresentação.

interdisciplinariedade. É interessante ressaltar, aqui, o que declara Dermeval Saviani sobre Plano Nacional de Educação:

Resulta claro que a concepção que orientou a proposta de Plano Nacional de Educação o apresentada pelo MEC não corresponde aos interesses maiores da população brasileira em matéria de educação. As medidas preconizadas preservam o *status quo* evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente.¹⁶⁴

No entanto, diante do quadro de recuos e avanços pelo qual passou o ensino no Brasil, a disciplina História ganhou muito com a implementação da LDB/1996, por exemplo, no enfoque dado às questões étnicas sobre o indígena e o negro, uma proposta de pluralidade nos métodos pedagógicos, mas que a implementação deste processo é lenta e gradual. Muitas universidades também não estão dispostas a ensinar seus futuros professores a lidar com as novas tecnologias em sala de aula, dentre elas o Cinema. Muitos formadores de professores desconhecem a importância de dialogar com as narrativas filmicas e ignoram os avanços desta arte fascinante. Aquilo que nos anima são os poucos, mas bons professores que acreditam no diálogo interdisciplinar e ministram excelentes aulas com o respaldo de sua universidade de origem.

Outra questão é o livro didático. Como pudemos observar, no segundo capítulo, nem todos os professores estão dispostos a desenvolver as questões propostas por esses textos. Muitos ignoram as sugestões dos filmes apresentados. Vários professores, por exemplo, por desconhecerem as técnicas mínimas de como levar um filme para sala de aula, nunca estão dispostos a discutir Cinema em suas aulas, mesmo com bons livros didáticos, como é o caso da obra analisada por nós, *Nova História Crítica*.¹⁶⁵ Este livro, datado de 2007, faz uma revisão dos assuntos estudados nas séries anteriores e inicia o conteúdo com a Primeira Guerra Mundial. O livro é interessante, pois, logo após a revisão, apresenta uma atividade cujo subtítulo é “Reflexões Críticas”. Nessas “Reflexões”, estão presentes possibilidades de linguagens estéticas, ou seja, são analisados, em temáticas diferentes, filmes, obras de arte, fotografias, charges e música. No que se refere às sugestões cinematográficas do volume analisado, estão: *Soldado Universal* (1992), cujo enredo é construído em cima das possibilidades de construção de um novo exército americano. Essa sugestão encontra-se após a exposição do capítulo sobre a Primeira

¹⁶⁴ SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5ª Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004. p. 123.

¹⁶⁵ SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 2ª Ed. ver. São Paulo: Nova Geração, 2007.

Guerra Mundial, e, nesse sentido, o filme está coerente com a temática de guerra. Mesmo as sugestões sendo um pouco vagas, os filmes sugeridos dialogam com o tema tratado.

Podemos observar que, embora haja bons livros didáticos que oferecem boas sugestões, nem sempre, o professor tem condições de exibir as películas, por problemas de ordem técnica, por exemplo, como o professor entrevistado, que denuncia a precariedade dos aparelhos eletrônicos que estão velhos e não funcionam. Não podemos esquecer ainda, o professor que mencionou a indisciplina dos alunos como fator negativo para essa forma de aula. O material didático distribuído mostra-se consistente e entusiasta nas possibilidades de interdisciplinariedade, no entanto esbarra em questões de más condições de trabalho para os professores, em turmas lotadas de alunos. Ou seja, a educação tem um papel fundamental na sociedade, todavia o próprio sistema governamental reforça a exclusão social dentro das salas de aula. Sobre esse assunto, Maria Vieira Silva e Maria Rúbia Alves Marques, em seu livro *LDB: Balanços e Perspectivas*, esclarecem:

A educação pode contribuir para a transformação da sociedade, mas não será responsável sozinha por essa tarefa, uma vez que é reflexo do sistema político-econômico na qual está imersa. Não se pode esquecer que é o próprio sistema capitalista que cria as condições objetivas e subjetivas dos projetos educacionais de uma nação, e que, na sua perspectiva neoliberal, prevê e consegue gerir as questões de exclusão presentes na sociedade.¹⁶⁶

Desta forma, diante dos materiais didáticos e paradidáticos usados em Minas Gerais que contemplam o Cinema (filmes documentários ou ficcionais) e a maneira como o ensino está sendo proposto para a melhoria do Ensino de História, creio que a questão é complexa e ambígua. Muito ainda precisamos estudar e pesquisar para compreendermos as deficiências do Ensino Fundamental e Médio, bem como da Universidade na formação de bons professores de História. Um trabalho que pode ser ainda mais desenvolvido em torno da didática, ou seja, a parte da pedagogia que se direciona aos métodos e técnicas de ensino e que se ocupa de viabilizar a prática da teoria pedagógica. Nesse sentido, os professores entrevistados contribuíram na percepção dos Pcn's na vida prática e no cotidiano comum da sala de aula. Embora muitos educadores não tenham um conhecimento mais elaborado sobre os objetivos e a estrutura dos parâmetros, mesmo assim, ministram suas aulas com criatividade e perseverança, uma vez que, nem sempre, as condições físicas, estruturais e pedagógicas das escolas estão a seu favor.

¹⁶⁶ SILVA, Maria Vieira & MARQUES, Mara Rúbia. **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: SP: Editora Alínea, 2008. p. 247.

Assim, mesmo que o plano de educação vigente no país reforce as desigualdades existentes na sociedade, o cinema sendo usado como recurso didático poderia proporcionar aos alunos um momento lúdico e de percepção de outras realidades além das suas. Precisamos pensar que nossos professores necessitam dialogar minimamente com os Pcn's, a História e a sétima arte, pois levar cinema para sala de aula seria uma maneira de resistência a um sistema de opressão e exclusão social.

FONTES

Documentação:

- a) LDB – Leis de diretrizes e Bases 1961/1996
- b) Pcn's – Parâmetros Curriculares Nacionais – História
- c) Pcn's – Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia
- d) Pcn's – Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais

Entrevistas:

- a) Entrevistado 1, 32 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 26/08/2011.
- b) Entrevistado 2, 38 anos, formado pela Universidade Belo Horizonte. Entrevista realizada em 29/08/2011.
- c) Entrevistado 3, 31 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/2011.
- d) Entrevistado 4, 26 anos, formado pela Universidade Federal de Uberlândia. Entrevista realizada em 30/08/2011.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- ABRAMO, H. W. BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**. Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.
- AMADO, Janáina & FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo; Ediouro, 1989.
- BARLETTA, Jacy Machado. **História da Educação – As Práticas Educacionais e suas fontes**. Marília: Unesp. 2011.
- BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNADET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, editora Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Prefácio de Jacques Le Goff, Apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz e Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BORIS, Fausto. **História Geral da Civilização Brasileira**. T.3 O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930) Rio de Janeiro: Difel. 1978.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- Da SILVA, Rogério Forastieri. **Colônia e nativismo: A história como “Biografia da nação”**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- DALTON, Mary. “Currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora”. **Educação&Realidade**. V.21,n.1,p.97-122, Porto Alegre/RS, 1966.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FAZENDA, Ivani. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. “O filme: uma contra-análise da sociedade?”. In: **História: novos objetos**. LE GOFF, J e NORA, P. (orgs). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas SP: Papyrus, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas SP: Papyrus, 3a edição, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e a Construção da Cidadania. In: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto. **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed.Unisinos,1997.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FURTADO, João Pinto. **Trabalhadores em educação: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90**. Ouro Preto: UFOP, 1996.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista** – n. 1 (1985). Belo Horizonte, Editora UFMG, 1985. Semestral.
- LARROSA, Jorge. “Literatura, experiência e formação (entrevista por Alfredo Veiga Neto) In: VORRABER COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996, p.133-162.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3º Ed. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2007.
- MALUSÁ, S e FELTRAN, R.C de S. **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003.
- MARSON, Adalberto. "Reflexões sobre o Procedimento Histórico". In: SILVA, Marcos A. da (org.) **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 37-64.
- MCLAREN, Peter & LEONARDO, Zeus — "Sociedade dos poetas mortos: desconstruindo a pedagogia da vigilância", in MCLAREN, P., **Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**, Petrópolis, Vozes, 1999.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- MOREIRA, Antonio, F; CANDAU, Vera, M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula**. In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5. Ano V nº 2.
- NOVAIS, Fernando A. (org.). **História da Vida privada no Brasil** (Volume 4). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu**. Celta Editora Lda, 1999.
- PATRIOTA, Rosângela. & RAMOS, Alcides Freire. (Org.). **História e Cultura: Espaços Plurais**. Uberlândia: ASPPECTUS, 2002.
- PEREIRA, Kênia Maria de Almeida & PACHANE, Graziela G. **A literatura e suas interlocuções na sala de aula da educação superior**. Uberlândia: Edibrás, 2005.
- PEREIRA, Kênia Maria de Almeida. “El cine en la formación cultural del profesor universitario”. **Anais do Congresso Internacional Docencia Universitaria**. Concepción: Universidad de Concepción, 2007.
- PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PIMENTA, Selma. “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”. In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, Papirus, 1998. p.161-178.
- PIMENTA, Selma. (org.) **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História PUC-SP**, São Paulo: EDUC, 1997. RAMOS, Alcides Freire. **Canibalismo dos Fracos: Cinema e História do Brasil**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. **Linguagens artísticas (Cinema e Teatro) e o ensino de História: caminhos de investigação**. In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4. Ano IV nº 4.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18º Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2003.
- Revista Nova Escola** Agosto 2011 Editora Abril Ano XXVI – nº 244
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28º Edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

- RODRIGUES, David. (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.
- RUSEN, Jorn. **Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história.** Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 5º Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2º Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, editora Contexto, 2001. SCHWARCZ, Lilian M. (org). **História da Vida Privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Volume 4).
- SILVA JÚNIOR, A.F. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil).** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.
- SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.
- SILVA, Maria Vieira & MARQUES, Mara Rúbia. **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira.** Campinas: SP: Editora Alínea, 2008.
- SONTAG, Susan. **Questão de ênfase.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O ofício de professor.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Editora Juriscredi LTDA, 1987.
- VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensino sobre a análise fílmica.** Campinas: Papirus, 2005.
- VESENTINI, Carlos Alberto. **A Teia do Fato.** São Paulo: Hucitec, 1997.
- XAVIER, Ismail. (org.) **A experiência do cinema.** Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZUSMAN, Waldemar. **Os filmes que vi com Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1994

