



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

ELIANE LEITE BARBOSA BRINGEL

**O USO DO FILME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM ARAGUAÍNA-TO**

ARAGUAÍNA – TO
2016

ELIANE LEITE BARBOSA BRINGEL

**O USO DO FILME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Vasni de Almeida

ARAGUAÍNA-TO
2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

B858u Bringel, Eliane Leite Barbosa.
 O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na
 Educação de Jovens e Adultos-EJA em Araguaína-TO. / Eliane Leite
 Barbosa Bringel. – Araguaína, TO, 2016.
 117 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
 Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
 Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2016.
 Orientador: Vasni de Almeida

 1. Ensino de História. 2. Recurso didático-pedagógico. 3. Filme. 4.
 Educação de Jovens e Adultos-EJA. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ELIANE LEITE BARBOSA BRINGEL

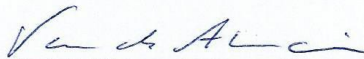
O USO DO FILME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM ARAGUAÍNA-TO

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

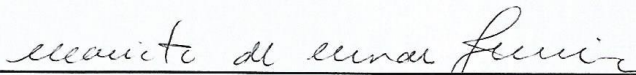
Orientador: Prof. Dr. Vasni de Almeida

Aprovada em: 26 108 / 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vasni de Almeida (Orientador- UFT)



Prof.ª Dra. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ)



Prof. Dr. Braz Batista Vas (UFT)

Dedico este trabalho à minha mãe,
Esther Leite Barbosa, maior exemplo de
força, perseverança, sabedoria e amor.
Apesar das dificuldades, soube transmitir
toda sua sabedoria e apoio constantes.

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos (JÖRN RÜSEN, 2011, p. 82).

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que todos os dias de minha vida me dá forças para nunca desistir.

Aos meus familiares, especialmente ao meu esposo, Edmilson Bringel, que esteve o tempo todo ao meu lado, incondicionalmente.

Aos meus filhos, Gustavo e Ricardo, que entenderam as minhas ausências.

Aos meus pais Joaquim Ferreira Barbosa (in memória), e Esther Leite Barbosa por todo amor e cuidado dedicados a mim.

À minha irmã, Elieide Leite, com quem eu pude sempre contar.

Ao meu orientador, o professor Dr. Vasni de Almeida, não só por ter-me orientado no percurso desta investigação, mas também por ter proporcionado meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

A todos os professores do mestrado, que, de algum modo, contribuíram para minha formação.

Aos professores da Banca de Qualificação, a professora Dra. Martha Victor Vieira e o professor Dr. Braz Batista Vas, pelas considerações significativas e criteriosas para o encaminhamento deste trabalho.

Aos colegas da primeira turma do ProfHistória da UFT, pelo apoio, incentivo e companheirismo. Em especial à colega e também amiga Débora Fernandes Araújo, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

A todos que, de alguma forma, manifestaram seu apoio e incentivo para a concretização desta dissertação, meus sinceros agradecimentos. Obrigada!.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O USO DO FILME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM ARAGUAÍNA-TO**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína-TO: 2016.

RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo o uso do filme como recurso didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem de História. Tomamos como referência para o tratamento do tema nossa experiência com o uso dos filmes “A História das Coisas” e “Tempos Modernos”. Aplicamos a proposta didática “Mundo do Trabalho” sobre o uso desses filmes na Escola Municipal Zeca Barros, em Araguaína-TO, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O estudo pretende contribuir com reflexões que possam auxiliar o professor em suas práticas em sala de aula quanto à utilização do filme como recurso didático para a construção do conhecimento histórico. Nossa proposta é apresentar experiências advindas do uso do referido recurso, com o objetivo de divulgar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. O estudo foi conduzido a partir de incursões teóricas de autores que se debruçam sobre a temática do ensino de História no Brasil, como Abud (1998, 2009), Bittencourt (2011), em especial autores que se dedicam a relacionar o cinema e o ensino de História, como Fonseca (2009), Saliba (1993) e aqueles que se ocupam em desvelar os pressupostos da didática da disciplina de História como Rüsen (2011). A proposta didática referida foi ancorada nos pressupostos da Aula oficina (BARCA, 2004). Como estratégia metodológica, utilizamos os princípios da pesquisa-ação, cuja abordagem é de natureza qualitativa. Para a geração de dados, recorreremos à aplicação de questionários. Sob uso desse aporte teórico e metodológico, os dados apontam para o fato de que o processo ensino-aprendizagem de História pode ocorrer a partir de diálogos teóricos que remetem para discussões acerca do uso de imagens, o que permite abordagens historiográficas que possam nortear a prática docente.

Palavras-chave: Ensino de História. Recurso didático-pedagógico. Filme. Educação de Jovens e Adultos - EJA.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **USING MOVIES FOR TEACHING AND LEARNING PROCESS OF HISTORY IN EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**, (Youth and Adult Education) in Araguaína City, Tocantins State, (TO), Brazil. 2016.117f. Dissertation (Professional Master Course in Teaching History) - Federal University of Tocantins (UFT). Araguaína (TO). 2016.

ABSTRACT

This dissertation has as study's object the use of movie as a didactic-pedagogic resource in the teaching-learning process of History. The experience using "The Story of Stuff" and "Modern Times" movies are reference for working the subject. The didactic proposal named "Mundo do Trabalho" (World of Work) was applied by using these movies at the Escola Municipal Zeca Barros (Zeca Barros Municipal School) in Araguaína municipality, state of Tocantins, in a classroom of Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Youth and Adult Education). This study aims to offer considerations for assisting teachers in their practices in the classroom, by using movies as a teaching resource for the construction of historical knowledge. It proposes to bring experiences and to disseminate results by using such resources that can be adjusted to other educational environments. This study was carried out based on theoretical incursions of authors that focus on the theme of History teaching in Brazil, as Abud (1998, 2009) and Bittencourt (2011), especially authors who are dedicated to relate the cinema and the teaching of History, as Fonseca (2009), Saliba (1993), and those who are engaged in uncovering the didactics assumptions of History subject, as Rüsen (2011). The mentioned didactic proposal was based on the aula-oficina (workshop) assumptions (BARCA, 2004). The principles of action research with qualitative approach were used as methodological strategy. Questionnaires were applied to obtain data. Regarding to this theoretical and methodological approach, the data point to the fact that the teaching and learning process of History can occur through theoretical dialogues based on discussions about the images, allowing historiographical approaches that can guide teaching practices.

Keywords: History teaching. Didactic and pedagogical resource. Movie. Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Youth and Adult Education).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Capa do documentário A História das Coisas	53
Figura 2 - Capa do livro A História das Coisas	54
Figura 3 - Capa do filme Tempos Modernos	58
Figura 4 - Carlitos, personagem criado por Charles Chaplin	59
Figura 5 - As ovelhas de Tempos Modernos	62
Figura 6 - Exibição do filme Tempos Modernos	89
Figura 7 - Dia 'D' da Leitura - Alunos da EJA assistindo apresentações dos poemas elaborados	96

QUADROS

Quadro 1 – Lista de filmes indicados em livros didáticos de História.	40
Quadro 2 – Modelo da aula oficina.	80
Quadro 3 – Perfil etário.	85
Quadro 4 – Perfil do aluno trabalhador quanto à ocupação.	85
Quadro 5 – Frequência com que assistem a filmes.	86
Quadro 6 – Forma de acesso a filmes.	87
Quadro 7 – Aspectos negativos e aspectos positivos nas relações de trabalho...92	

LISTA DE SIGLAS

- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPCs** – Centros de Cultura Popular
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EUA** – Estados Unidos da América
- IHGB** – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- FBI** – Agência Federal de Investigação
- LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação e cultura
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PDE** – Programa de Desenvolvimento da Escola
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- UNE** – União Nacional dos Estudantes
- USP** – Universidade de São Paulo
- TO** – Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DO FILME EM SALA DE AULA.....	25
1.1 O CINEMA EM FOCO.....	25
1.2 O CINEMA ENTRA NA HISTÓRIA.....	29
1.3 O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO CINEMA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	31
1.4 OS NOVOS CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE USO DE FILMES NAS SALAS DE AULA.....	33
1.5 FILMES INDICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS E SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	39
CAPÍTULO 2. O FILME COMO REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA: ANÁLISE DOS FILMES <i>A HISTÓRIA DAS COISAS</i> E <i>TEMPOS MODERNOS</i>.....	47
2.1 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E NECESSIDADE DE LEITURA CRÍTICA.....	48
2.2 A NARRATIVA FÍLMICA DE <i>A HISTÓRIA DAS COISAS</i> , DE ANNIE LEONARD.....	51
2.3 REFLEXÕES POSSÍVEIS EM <i>A HISTÓRIA DAS COISAS</i>	57
2.4 A NARRATIVA FÍLMICA DE <i>TEMPOS MODERNOS</i> , DE CHARLES CHAPLIN.....	58
2.5 A CESSO AO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM <i>TEMPOS MODERNOS</i>	66
CAPÍTULO 3. EXPERIÊNCIAS COM O USO DE FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA DA EJA.....	70
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	70
3.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.....	72
3.3 O CONTEXTO DA ESCOLA-CAMPO.....	77
3.4 A METODOLOGIA DA AULA OFICINA.....	79
3.5 OS PROCEDIMENTOS PARA INICIAR A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	82
3.6 PERFIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO E SUAS FORMAS DE ACESSO AOS FILMES.....	84

3.7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES.....	108

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se em um estudo sobre o uso do filme como recurso didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem de História. Tomamos como referência para o tratamento do tema nossa experiência com o uso de dois filmes: *A História das Coisas* (documentário¹), de Annie Leornad (2007), e *Tempos Modernos* (ficção), de Charles Chaplin (1936). O campo de pesquisa foi a Escola Municipal Zeca Barros, em Araguaína-TO². A didática foi aplicada nos meses de setembro e outubro de 2015, na turma do 4º período da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de modo a conhecer seu perfil e suas percepções frente ao uso do filme como recurso didático-pedagógico, sobretudo, no processo de aprendizagem histórica³.

A escolha desse tema tem sua emergência, principalmente, no fato de percebermos que as práticas relacionadas ao ensino de História não mais se sustentam no uso de livros didáticos e cadernos, em um ambiente no qual o professor assume uma postura de conferencista. Entendemos que é preciso ir além. Há décadas que os manuais de ensino de História indicam que o professor deve fazer uso de múltiplos recursos, deve questionar buscar saber quais os conhecimentos prévios que alunos trazem sobre os temas a serem estudados, para, a partir desses saberes, elaborar aulas muito mais diversificadas e intelectualmente desafiadoras.

Além do mais, quando o professor usa somente o livro didático e o caderno, acaba por enfrentar grandes dificuldades em manter os alunos dentro das salas e, conseqüentemente, interessados nas aulas. Como professora em nossa escola-campo, para tentarmos superar essas dificuldades, foi desenvolvida várias ações, como levá-los ao cinema da cidade, promover sessão de filmes na escola, organizar

1. Para Napolitano (2009, p. 31), o documentário é um gênero de filme e é fruto de trabalhos aprofundados e sérios, contando em muitos casos com assessorias pedagógicas competentes. Mesmo assim, o professor deve evitar partir do princípio de que a abordagem dada ao documentário é a única possível ao tema retratado ou que o conteúdo mostrado é a realidade social ou a verdade científica sobre o assunto.

2. Araguaína é a segunda maior cidade do Estado do Tocantins, situada no extremo norte do estado. É referência no estado na área da saúde e da educação. A Escola Zeca Barros, que faz parte da rede municipal de ensino de Araguaína, está situada na Rua Cantinho do Vovô, nº 473, Vila Santiago, bairro de classe baixa e com alto índice de criminalidade.

3. Entendemos a aprendizagem histórica na perspectiva de Jörn Rüsen, que afirma ser esse um processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica (RÜSEN, 2012).

gincanas interativas e campeonato de futsal. Em virtude dessas ações, observamos que os comportamentos dos alunos começaram a mudar, sendo que alguns se tornaram mais participativos, principalmente nas atividades que envolviam o uso de filmes. Como em nossa prática pedagógica sempre nos preocupamos com as técnicas de ensino, o que se manifesta, por exemplo, pelo gosto de utilizar filmes em nossas aulas, optamos por aprofundar, nesta dissertação, nossas experiências com o uso do filme como recurso didático-pedagógico. Isso nos levou a compreender o lugar dos recursos materiais no ensino de História.

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) afirmam que “recursos são os materiais disponíveis para a ação didática” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 37). Segundo as autoras, os professores devem fazer uso dos recursos didáticos em suas ações pedagógicas com o intuito de promover situações de aprendizagens, utilizando, para tanto, a linguagem específica de cada área e de cada recurso. José Alves de Freitas Neto (2004), por seu turno, afirma que

O ato de educar é um desafio constante! Desde os fundamentos filosóficos acerca do modo de conhecer até os procedimentos contínuos em sala de aula é comum supor que educadores e educandos se confrontem e questionem sobre as ações e conteúdos trabalhados e apreendidos pelos estudantes. O mundo em contínua transformação, as constantes alterações das diretrizes e orientações legais, o controle burocrático cada vez mais eficiente, e alunos pouco dispostos a aceitarem o universo escolar como algo útil e aplicável ao seu cotidiano provocam no educador a necessidade contínua de discussão e alteração para que a escola, em sua tarefa de educar, não se esvazie, e com ela, sua própria profissão (FREITAS NETO, 2004, p. 57).

A educação, assim como a sociedade, vive em constante mudança, dado se tratar de um processo dinâmico, fato que leva os educadores a estarem sempre buscando novas metodologias e didáticas, ou seja, uma nova forma para o pensar e o agir pedagógico. Essa postura concorre para que o processo ensino-aprendizagem possa se desenvolver e alcançar os objetivos esperados na formação humana.

Vivemos em uma época em que tecnologias como a televisão, o computador e o cinema espalham conhecimentos sobre História com muito mais rapidez e eficiência do que qualquer aula tradicional de História. Renato Mocellin (2009) afirma que isso reflete diretamente no ensino da História.

Os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios – rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores -, que também difundem personagens, fatos,

datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências (MOCELLIN, 2009, p.11).

Para o autor, a História não é ensinada apenas na escola. Os alunos têm acesso a inúmeras informações fora dela, o que contribui para a construção do saber histórico. Nessa perspectiva, reitera que o professor não pode desconsiderar os saberes que os alunos trazem de suas experiências com outras formas de conhecimento.

O professor de História não deve se contrapor aos meios de influência externa. [...] Mas reconhecer que é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparente e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideais e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2009, p. 11).

Cabe ao docente, portanto, fazer a mediação entre o saber adquirido pelo aluno fora do ambiente escolar e aquele que é próprio da escola. Entretanto, as novas tecnologias e as diferentes linguagens, que em muito auxiliam o aluno em sua aprendizagem histórica, demandam tempo para serem reconhecidas como meios de ensino.

O ensino de História no Brasil carrega as marcas de um saber dependente da memorização de textos, de nomes de autores e da prática da escrita. Essa tradição remonta à presença dos jesuítas na condução do ensino brasileiro, mas é apenas na configuração da História como disciplina no currículo brasileiro, no século XIX, que ela ganha contornos definitivos.

A História foi instituída como disciplina escolar autônoma a partir da criação do Colégio D. Pedro II, em 1837. De acordo com Kátia Maria Abud (2009), o Colégio D. Pedro II foi criado com o objetivo de formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro, de modo a prepará-los para o exercício do poder. No ano seguinte da criação do referido colégio, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A esse coube constituir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. A maioria dos professores do Colégio Pedro II era formada por membros do IHGB. Segundo a autora, a escrita produzida pelo IHGB, era inspirada no método francês do século XIX, que tinha como foco memorizar os fatos em ordem cronológica e tendo como referência a construção dos Estados-

nação, bem como dar relevância aos valores morais e cívicos. As metodologias de ensino embasavam-se em aulas expositivas e no estímulo à memorização de datas, fatos e nomes. Nessa perspectiva, o Pedro II e o IHGB representam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção do conhecimento histórico que dispunham do mesmo arcabouço conceitual.

Durante o Período Imperial, o ensino de História apresentava-se como uma possibilidade de estudo de um passado que explicasse o presente das camadas sociais que comandavam a nação. Essa perspectiva de ensino não mudou muito com o advento da República. Se, no Império, a História ensinada privilegiava a ideia de nação, na República a essa caberia a função de instituir uma nacionalidade, conforme nos informa Abud (1998). Durante a fase varguista, conclui a autora, a História deveria cumprir o seu papel de instaurar uma identidade ao povo brasileiro a partir de seus heróis.

Na década de 1960, os sujeitos históricos que não tinham visibilidade passaram a ser objeto do estudo e do ensino de História. As lutas dos trabalhadores, as rebeliões e as resistências populares, com vistas a ingressar na narrativa histórica, exigiram novas metodologias, novas abordagens. Foram necessários, enfim, métodos de estudar e ensinar História a partir do cotidiano das pessoas simples, não mais somente a partir das camadas dirigentes. Seria necessário, ainda, superar a memorização como recurso de aprendizagem. Conforme Flávio Berutti e Adhemar Marques (2009), com a influência da Escola dos Annales no Brasil, a partir da década de 1960, houve o redimensionamento dos limites da História, envolvendo aspectos da vida social, com o destaque dado aos aspectos sociais e coletivos, e com a ampliação da noção de fonte para além da escrita.

Na década de 1980, em diversos estados brasileiros, profissionais de História se lançam na feitura de propostas e currículos que superassem ainda mais o domínio da memorização na aprendizagem em História. A partir dessa década, de acordo com Selva Guimarães Fonseca (2009),

O ensino de História deveria proporcionar a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar a sociedade, o espaço, o conhecimento e a história (FONSECA, 2009, p.211).

A autora aponta a responsabilidade do ensino de História, a partir de então, com a formação de cidadãos capazes de intervir e transformar a sociedade na qual

estão inseridos, bem como dinamizar o conhecimento em História. Juntamente com esse novo modelo de abordagem, formulam-se também novas práticas e linguagens.

O aprofundamento de saberes relativos às novas práticas e linguagens no ensino de História pode capacitar o professor em face das demandas de sua prática pedagógica, uma vez que as linguagens são recursos didáticos, ou seja, meios para mobilizar e construir saberes. As diferentes linguagens, entre as quais o cinema, a música e a literatura, são importantes para reflexões sobre os acontecimentos históricos e os modos como esses são representados. Nesse sentido, Fonseca (2009) assinala que

as linguagens são formas e expressões de lutas, de experiências históricas. Esse processo de (re)construção exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para os alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, 'decoram' o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar relações entre os sujeitos, o mundo e os conhecimentos – logo, as diversas linguagens! (FONSECA, 2009, p. 212).

Sob esse ponto de vista, entendemos que as linguagens nos leva a uma constante reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade da qual fazemos parte.

Ainda sobre o uso de diferentes recursos no ensino de História, Fonseca (2009) nos informa que, desde o final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, percebe-se uma crescente incorporação e diversificação de fontes e linguagens, as quais vêm ganhando espaço no processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. No entanto, a autora destaca que essas práticas não são novas. Ocorre que, nos últimos anos do século XX e começo de século XXI, com o grande desenvolvimento de novas tecnologias de informação e da comunicação, esse processo tem-se aprimorado.

Esse aprimoramento pode nos remeter a uma História bem ensinada. Na compreensão de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2004), essa inovação constitui-se em uma das possibilidades da História como busca da consciência humana. Nesse sentido, os autores afirmam:

Queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm: 'Ser membro da consciência humana é situar-se com relação a seu passado', passado este que 'é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente

inevitável das instituições, valores e padrões da Sociedade'. A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada (PINSKY, 2004, p.19).

Uma História bem ensinada se ancora, para além dos conhecimentos que dela se exigem, nas didáticas necessárias para o seu ensino. No que se refere à didática da História, Jörn Rüsen (2011) nos alerta:

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. É uma disciplina que faz a mediação entre história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história, sob essa visão, serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (RÜSEN, 2011, p. 23-24).

Para o autor, essa visão da didática da história é extremamente equivocada, pois falha em não confrontar os problemas reais relacionados ao aprendizado e à educação histórica, bem como a relação entre didática e pesquisa histórica. No âmbito desse entendimento, afirma que o aprendizado histórico é uma capacidade que todos nós desenvolvemos. Por assim ser, destaca:

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro (RÜSEN, 2011, p.39).

Rüsen (2011) entende a aprendizagem da História como sendo um processo de mudança estrutural na consciência histórica, o qual como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente. Na esteira desse autor, compreendemos que o ensino de História adquire maior importância quando em harmonia com problemas reais, premissa essencial para não se tornar uma disciplina vazia de sentido e de significado para a vida pessoal dos alunos. O uso do filme em sala de aula, por sua linguagem fundada na imagem, no movimento, na musicalidade, na interpretação e na representação de uma certa realidade, contribui para uma didática mais eficaz para e no ensino de História.

As mudanças processadas (e as permanências) verificadas no ensino de História brasileiro apontam para a pertinência do uso do filme nas aulas de História.

Entretanto, como nos alertam Marco Silva e Amélia Porto (2012, p.7), os objetos são artefatos que incorporam traços da cultura na qual foram criados e na sua historicidade. Nessa perspectiva, os autores afirmam que filmes são produtos culturais. Desse modo, é importante não nos esquecermos de que os filmes, enquanto narrativa, possuem uma consciência histórica dos sujeitos envolvidos em sua produção (roteirista/diretor), que estão inseridos em determinado tempo/sociedade.

O filme como recurso didático pode contribuir positivamente no processo de construção do conhecimento histórico, pois, com sua ludicidade, favorece a compreensão das representações da realidade social em diferentes contextos. Sabemos que o papel das representações na História tem contribuído em muito para o desvelamento de estudos o ensino e a leitura. Para Roger Chartier (1990, p.17), as representações são modos pelos quais “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”. Sendo assim, é preciso pensar a forma como os alunos, em sala de aula, se veem representados em situações históricas possibilitadas pelos filmes. Em face dessa inter-relação, os filmes devem ser compreendidos, segundo nos esclarece Benjamin (1987), em sua condição de arte e mercadoria. Em consequência dessa dupla natureza, estão centradas nas pessoas, que em relação à arte podem se tornar sujeitos, mas que em concernência à mercadoria podem se tornar objetos (BENJAMIN apud ALAMBERT, 2015).

Este estudo pretende contribuir com reflexões que possam auxiliar o professor de História em suas ações em sala de aula, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico com o uso do filme como recurso didático significativo à construção do conhecimento histórico.

Nossa proposta põe em discussão experiência envolvendo esse recurso, com o objetivo de divulgar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. Buscamos, com isso, tornar o processo ensino-aprendizagem dessa disciplina muito mais dinâmico, útil à vida pessoal dos alunos.

Ao nos debruçarmos sobre a utilização de filmes em aulas de História em uma turma da EJA, de uma escola da rede municipal de Araguaína-TO, tivemos como objetivo analisar o uso desse recurso didático-pedagógico para a construção de um conhecimento histórico que tenha significado aos nossos alunos. Para dimensionarmos sua relevância para o ensino de História, aplicamos a proposta

didática “Mundo do Trabalho”. O eixo central dessa proposta é o filme *A História das Coisas*, de Annie Leonard, que nos leva à reflexão sobre o consumo exagerado na sociedade capitalista. De igual modo, exibimos o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, um clássico quando se trata de estudos relacionados à temática do trabalho, na medida em que nos possibilita refletir sobre o processo de industrialização. Buscamos, também, nos aproximar das compreensões dos alunos acerca da utilização do mencionado recurso.

Aproximar-se das compreensões do aluno impõe ao professor uma nova forma de pensar as práticas de ensino e de aprendizagem, uma postura orientada a uma educação para o desenvolvimento. Nesse sentido, Isabel Barca (2004) assinala:

Se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceituação dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí são integrados na avaliação (BARCA,2004, p. 132).

Para o desenvolvimento deste estudo, partimos da premissa de que o uso de filmes nas aulas de História como recurso didático-pedagógico pode contribuir no processo de construção de um conhecimento histórico significativo para os alunos da modalidade EJA, desde que esses compreendam a técnica que está sendo aplicada e, em decorrência, se sintam sujeitos do seu próprio conhecimento.

Por envolvermos alunos de salas de aulas em que lecionamos, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação. De acordo com Michel Thiollent (2011, p.13), a pesquisa-ação, dentro da metodologia da pesquisa social, é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva e orienta-se em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Em utilização dessa técnica de pesquisa, o pesquisador atua com a consciência de que está buscando uma mudança na realidade pesquisada.

A busca por respostas a algumas indagações, tais como: a) qual o olhar que os estudantes da EJA têm sobre o uso de filmes como recurso didático-pedagógico no ensino de História? b) como esse instrumento pode contribuir no processo de

construção do conhecimento histórico? evidencia, entendemos, o porquê de recorrermos à metodologia da pesquisa-ação.

Sobre a importância da interação entre o investigador e os membros do contexto em estudo, à luz dos pressupostos da pesquisa-ação, Michel Thiollent (2011) assim se manifesta:

Em muitos lugares, continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Essa busca é justamente valorizada na concepção da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, p. 13).

Assim, essa técnica de pesquisa visa a valorizar a compreensão e a interação entre professores e alunos no processo de ensino de História, ponto de partida para um aprendizado que tenha significado para os sujeitos que atuam e estão em sala de aula.

Para a condução do presente trabalho, elaboramos questionários, os quais foram aplicados aos alunos colaboradores de nossa pesquisa. Esse instrumento de geração de dados foi escolhido a partir dos seguintes critérios: custo razoável; apresentação uniforme de questões a todos os participantes; atendimento às finalidades específicas da pesquisa.

A técnica de aplicação do questionário possibilitou-nos obter informações de vários alunos, oportunizando reflexões sobre as respostas. Ademais, esse instrumento imprime maior facilidade e rapidez ao processo de tabulação de dados. Registre-se que, em acordo com os princípios da abordagem qualitativa, elaboramos cinco questionários (Vide apêndices), com vistas à geração de dados relativos ao uso do filme no ensino de História, assim como à compreensão dos alunos em relação a essa atividade.

Para o desenvolvimento da atividade de pesquisa, foram necessários nove encontros com a turma selecionada, devidamente orientada a esse fim. Nesses encontros, foram ministradas oito aulas, organizadas a partir da seguinte sistemática: apresentação dos filmes escolhidos, conteúdos da proposta didática, objetivos, metodologias, recursos e avaliação (Cf. Plano de aula, nos apêndices). Parte do desenvolvimento da pesquisa foi por nós registrada por meio de fotografias e de

observações, essas últimas com anotações em um diário de bordo, no qual constam as informações relacionadas à aplicação da proposta didática.

No que tange à aplicação da proposta didática, nossa intenção orientou-se em dois sentidos, inter-relacionados. Primeiro, perceber as ações e reações dos alunos em face da realização das atividades; segundo, identificar dificuldades inerentes ao processo de aplicação propriamente dito. As informações registradas no diário de bordo e nos questionários foram utilizadas na análise sobre o uso do filme no ensino de História. Assim, o diário de bordo, os planos de aula, os questionários, as fotografias e as atividades propostas, como a feitura de poemas e encenações de partes dos filmes *Tempos Modernos* e *A História das Coisas*, são parte do *corpus* documental da pesquisa.

Foram realizadas buscas no banco de teses da Capes e das universidades, em artigos de revistas, em anais de congressos e em livros, objetivando cercar o trabalho com o máximo de informações bibliográficas atinentes ao tema central da pesquisa.

O estudo foi realizado tendo como referenciais teóricos as discussões advindas da área de ensino de História, mais especificamente aquelas que se ocupam da relação entre ensino de História e a utilização de filmes nas aulas de História. No campo do ensino de História tem-se destacado uma perspectiva de estudo denominada Educação Histórica, desenvolvida em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Portugal, com algumas ramificações no Brasil. De acordo com Barca (2012),

A abordagem da investigação em educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em ensino de História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA,2012,p.37).

Dentro do campo específico da Educação Histórica, optou-se pelos pressupostos da Aula Oficina (BARCA, 2004)⁴. Tal modelo tem como premissa uma postura de investigador social por parte do professor, que deve aprender a

4.BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** atas da quarta jornada de educação histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) /Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

interpretar o mundo conceitual dos alunos, como se pode observar no quadro 2 deste trabalho. Nessa perspectiva, foi elaborada e aplicada a proposta didática “Mundo do Trabalho” (Vide anexos), que faz uso do filme como recurso didático-pedagógico no ensino de História.

Sobre o uso do filme nas aulas de História na perspectiva da Educação Histórica, optamos pelas discussões empreendidas por Souza (2012); Fonseca (2009); Ferreira e Franco (2013); Rosenstone (2010); Ferro (1992); Bittencourt (2011); Napolitano (2009) e Saliba (1993). Para efeito de introdução ao tema, destacamos as considerações de Eder Cristiano Souza (2012) acerca do uso do cinema no ensino de História. Segundo esse último autor, não há como negar que o cinema tem grande importância para o conhecimento histórico.

A linha de estudo denominada Educação Histórica estabelece como preocupação para o ensino de História o processo de formação das consciências históricas dos sujeitos envolvidos nesta relação, a partir da forma como eles constroem as visões do tempo histórico. E, a partir de articulação teórica da análise fílmica com a teoria da história, pode se propor a compreensão de como se processam as experiências dos sujeitos com os artefatos culturais, e como estas experiências operam na progressão das consciências históricas (SOUZA, 2012, p.16).

Ainda de acordo com o autor, na perspectiva da Educação Histórica, a articulação teórica da análise fílmica com a teoria da História possibilita a compreensão de como ocorrem as experiências dos sujeitos por meio dos artefatos culturais, como, por exemplo, aquelas mobilizadas sob a utilização de filmes.

Posto isso, lembramos que este trabalho está organizado em três capítulos, com os quais esperamos tratar de questões fundamentais ao uso do filme como recurso didático-pedagógico significativo à construção do conhecimento histórico no âmbito escolar. No final de cada capítulo, temos um resumo das ideias centrais nele desenvolvidas.

No primeiro capítulo, que apresenta questões atinentes ao cinema e à História, buscamos analisar e refletir acerca da historiografia que trata da relação entre o cinema e o ensino de História, em especial sobre o uso do filme como ferramenta didática nas aulas de História.

No segundo capítulo, revisitamos a história da produção dos filmes propostos nas atividades desenvolvidas com alunos da Escola Municipal Zeca Barros, modalidade EJA, a saber: *A História das Coisas e Tempos Modernos*, com a

intenção de informar os aspectos sociais e filosóficos importantes para as reflexões sobre os temas *trabalho e consumo*.

No terceiro capítulo, apresentamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil e sua relação com o ensino de História. De igual modo, será apresentada a parte empírica da pesquisa, ou seja, a análise dos dados gerados com a aplicação da proposta didática “Mundo do Trabalho”, que tem como principal objetivo analisar as percepções dos alunos colaboradores acerca do uso dos referidos filmes como recurso didático nas aulas de História e de que forma esse uso pode contribuir para a construção do conhecimento histórico. Propomos, em decorrência, uma discussão que possa subsidiar o professor a ter clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar e quanto aos conhecimentos históricos que os alunos podem desenvolver a partir de produções cinematográficas.

CAPÍTULO I

1. ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DO FILME EM SALA DE AULA

Neste capítulo, buscamos analisar e refletir, à luz da historiografia pertinente, a relação entre cinema e ensino de História, ou seja, o potencial pedagógico do cinema, os métodos e as novas tecnologias nas atuais propostas curriculares de História. Sobre o uso de imagens no ensino de História, Circe Bittencourt (2011) afirma:

Atualmente, além das imagens dos livros escolares, presencia-se a proliferação da produção de 'imagens tecnológicas' como recurso didático, provenientes de máquinas ou aparelhos eletrônicos e constituídas de filmes, fotografia e imagens informáticas dos CD-ROM e softwares. Essas imagens, com suas especificidades, são produzidas diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didático e outras, posteriormente, transformadas em recursos didáticos, como é o caso de filmes de ficção ou fotos (BITTENCOURT, 2011, p.360).

Nossos objetivos orientaram-se a reflexões atinentes às possibilidades e aos desafios advindos do uso do filme como recurso didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História.

1.1 O CINEMA EM FOCO

De acordo Renato Mocellin (2009), a indústria cultural, detentora dos meios de comunicação de massa, utiliza os mecanismos de dominação ideológica da sociedade capitalista. O cinema, principalmente o hollywoodiano, constitui-se em um poderoso instrumento de propagação ideológica e de instituição de "senso comum". Assumimos, neste trabalho, o termo indústria cultural conforme a perspectiva adotada por Theodor W. Adorno (1971). Para esse autor,

tudo indica que o termo industrial cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por 'indústria cultural', a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos

fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo (ADORNO, 1971, p. 287).

O cinema é um artefato da indústria cultural que surgiu no final do século XIX, em decorrência do avanço científico e do aperfeiçoamento das técnicas de projeção de imagens empreendidas por diversos cientistas⁵. Em 1895, os irmãos Lumiêre exibiram em Paris, na França, um filme que registrava o movimento de um trem. O registro cinematográfico durava apenas alguns minutos, mas foi suficiente para ocasionar um grande alvoroço na plateia, assustada com o avanço do trem. A percepção de realidade impressionou e confundiu a todos. Desde então, o cinema tem passado por muitas transformações, o que tornou possível a produção e a divulgação de filmes em todo o mundo.

Sobre a evolução das imagens em movimento, Jean-Claude Bernardet (2006, p.14-15) afirma que “a máquina cinematográfica não caiu do céu. Em quase todos os países europeus e nos Estados Unidos no fim do século XIX foram-se acentuando as pesquisas para a produção de imagens em movimento”. Domingues (2015), a respeito desse registro cinematográfico, esclarece que o movimento não era acompanhado de cores e sons.

O cinema, surgido em 1895, não tinha som nem cores, era só imagens em movimento e em branco e preto. Os atores usavam mímica que, em alguns casos, era exagerada para expressar emoções e situações da trama. As cenas eram intercaladas por textos curtos (diálogos ou breves explicações) que ajudavam na compreensão da história. Durante a projeção do filme, uma pequena orquestra ou somente um piano faziam a trilha sonora do filme (DOMINGUES, 2015).

Para Bernardet (2006), a complexa tralha mecânica ou o “olho mecânico”, como o cinema foi chamado inicialmente, não permite afirmar que esse possa ser assumido como uma arte objetiva, neutra, na qual o homem não interfere, uma ilusão que cercou o cinema. Durante muito tempo, aceitou-se essa interpretação, mas o autor alerta que essa compreensão está superada, utilizando a criação do poema e da música para ilustrar a sua afirmação.

Sabemos que o poema foi escrito por alguém e que uma música foi composta e tocada por alguém, mas a realidade que inspirou seus autores não é a

5. Alguns cientistas contribuíram com o aperfeiçoamento de técnicas para a criação da imagem em movimento, tais como Kirchner, Pierre, Janssen, Muybridge e Marey (BERNARDET, 2006).

mesma sempre, ainda que a arte tenha o seu quinhão de transcendência. A intervenção humana nesses processos de criação é percebida e aceita facilmente. Já no caso do cinema, a mecânica aparentemente elimina essa intervenção. Assim, lembra o autor, o cinema coloca na tela pedaços de realidade e não a própria realidade (BERNARDET, 2006, p.14-15). Todavia, na atualidade, em que pesem as considerações de analistas do cinema, ainda é possível perceber, sem grande dificuldade, que muitas pessoas ainda entendem o cinema a partir da interpretação da imutabilidade. Segundo Souza (2012), há sempre a intenção de fazer da atividade fílmica um retrato do passado.

A ambição de recriar épocas e reconstituir histórias, antes conhecidas apenas por meio de narrativas escritas e orais, levou alguns cineastas a criar as primeiras películas de reconstituição histórica já nas décadas iniciais do século XX. Tal movimento se tornou maior e difundiu-se nas décadas seguintes, sendo que atualmente são incontáveis e muito variados os registros fílmicos produzidos a partir da intenção de retratar feitos do passado na tela (SOUZA, 2012, p. 71).

Citemos, por exemplo, que a historiografia sobre a antiguidade não apresenta Cleópatra como uma mulher bonita, fato desconsiderado no filme homônimo⁶, no qual a rainha foi interpretada pela atriz Elisabeth Taylor. Criou-se, desse modo, a imagem de uma Cleópatra bela e sensual. É essa interpretação dada por diretores e produtores que faz com que nossos alunos, ao assistirem a filmes, não desassociem realidade e ficção. Eis, nesse sentido, a ponderação de Fonseca (2009):

Tanto os filmes chamados documentários como os ficcionais constituem importantes fontes de estudo da História. Porém devemos estar atentos à linguagem própria da cinematografia. Os filmes, mesmo aqueles chamados 'históricos' ou 'documentários', não podem ser confundidos com obras historiográficas. Logo, exigem de nós postura crítica e problematizada, assim como em relação às outras fontes históricas (FONSECA, 2009, p.198).

Resta evidente que, de acordo com a autora, os professores devem se atentar para a linguagem cinematográfica, assumindo posturas críticas e problematizadas. Marieta Moraes Ferreira e Renato Franco (2013), em relação a uma das crenças que comumente envolvem o filme de reconstituição histórica, advertem:

6. CLEÓPATRA. Direção de Joseph L. Mankiewicz. Rouben Mamoulian. EUA. (4h: 11min).

Essa crença de que o filme de reconstituição histórica, seja ele ficção ou documentário, é a representação do vivido é altamente questionada pelos historiadores. O filme é uma fonte em potencial e, por isso, deve ser objeto de crítica e avaliação. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que todo filme, independente do gênero (ficção ou documentário, comédia ou drama), é produto direto do tempo em que foi feito. Esse elemento é fundamental para qualquer análise histórica (FERREIRA; FRANCO, 2013, p.159).

Marc Ferro (1992) foi um dos primeiros historiadores a tecer considerações sobre os “filmes históricos”. Para o autor, o filme é um documento e merece ser analisado com a mesma importância dispensada a qualquer outro. Sua afirmação decorre do fato de o filme ter sido completamente ignorado tanto na condição de objeto cultural como na de documento para ensinar História. Em seu entendimento, o filme mostra mais sobre a sociedade que o produziu do que aquilo que seu autor intencionava.

Segundo Eduardo Morettin (2011), em Ferro (1992) a força do filme se encontra

na possibilidade de exprimir uma ideologia nova [...] 'lapsos' podem ocorrer em todos os níveis do filme, como na sua relação com a sociedade. Seus pontos de ajustamentos, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não visível atrás do visível (MORETTIN, 2011, p. 42).

Mesmo que tenhamos o discernimento de que o filme não retrata o real, não devemos ignorar que ele é fundamental como uma das possibilidades de representação de uma determinada realidade. De acordo com Robert A. Rosenstone (2010), não conferir importância aos “filmes históricos” é ignorar a tentativa de entender a maneira como uma grande parte da população passa a compreender os acontecimentos e as pessoas que constituem a História. Ao discorrer sobre o ensino de História, o autor pontua que saber trabalhar, compreender e analisar os filmes é uma forma de entender o quanto essas obras influenciam na formação histórica da sociedade e, conseqüentemente, dos nossos alunos.

Durante boa parte do século XX, diversas metodologias para o ensino de História foram alcançando a escola, e o documento escrito foi, paulatinamente, deixando de ser a única fonte para as pesquisas. Novos métodos e novos objetos aos poucos foram sendo incorporados ao instrumental do historiador: cinema, histórias em quadrinhos, artes plásticas (pinturas, ilustrações), literatura, fotografia, música, televisão, computador. Na contemporaneidade vivemos em uma época de

imagens. Saber interpretá-las tornou-se mais que uma necessidade para os acadêmicos e profissionais do ensino.

1.2 O CINEMA ENTRA NA HISTÓRIA

Vivemos uma época dominada pelas imagens. Nela, o cinema tem-se tornado uma ferramenta bastante utilizada pelos historiadores em seu trabalho em sala de aula. Em face desse novo cenário, Fonseca (2009) afirma:

A incorporação e utilização do cinema no ensino de História é uma possibilidade metodológica que contribui de forma significativa para ampliar a compreensão da história. [...] Os professores, ao se prepararem para o trabalho educativo em sala de aula, utilizam-se de diversos materiais de referência, fontes como livros, mídias, obras literárias, filmes e TV. Acreditamos que produções ficcionais e documentários são registros importantes da nossa história que enriquecem a formação do professor e as atividades de ensino e aprendizagem de História (FONSECA, 2009, p. 249).

Na linha do raciocínio da autora, entendemos que, na contemporaneidade, o cinema se apresenta como uma possibilidade metodológica que contribui positivamente para o ensino e para a aprendizagem de História. Isso tem decorrência do fato de as obras ficcionais e os documentários serem registros relevantes para a compreensão de uma determinada interpretação da história, os quais, com os devidos cuidados, devem ser usados como ferramentas no processo de construção do conhecimento histórico.

Se, na atualidade, o filme é um dos recursos didáticos mais usados no ensino de História, vale destacar que a relação entre cinema e História já foi bem diferente. Segundo Ferro (1992), na visão dos historiadores do início do século XX, o filme não era considerado um documento histórico. Naquele período, o que não era escrito não era valorizado como registro histórico. Os filmes e as imagens, portanto, não tinham tanto espaço no ensino de História como tinham as fontes documentais.

A partir da década de 1960, alguns historiadores ligados à Escola dos Annales começaram a estudar as relações teóricas e metodológicas entre o cinema e a História, momento no qual a historiografia alargava seus horizontes. Nesse sentido, a Escola dos Annales representa um marco, na medida em que ampliou a noção de documento. Segundo Le Goff (2001), a História Nova substituiu a história que colocava o documento escrito como única fonte histórica por uma história

baseada em uma multiplicidade de documentos. Dessa forma, ampliaram-se as possibilidades do uso de diferentes metodologias e linguagens (música, literatura e cinema) no ensino de História. É nesse contexto que a produção cinematográfica passa a se constituir em uma possibilidade enquanto documento imagético histórico.

Conforme Valim (2012), o cinema é uma forma de comunicação tradicionalmente considerada um fenômeno intrincado, para a qual confluem fatores de ordem estética, política, econômica e social. Segundo o autor, a inquietação com esse tipo de abordagem cresceu bastante nas últimas décadas do século XX. As causas para tal interesse estariam relacionadas não somente ao atual estágio das concepções sobre a História, mas também ao gradual reconhecimento da importância de pesquisar a emissão, a mediação e a recepção de filmes de maneira interligada, propiciando um profícuo campo de estudo. No que concerne aos processos que envolvem a emissão e a recepção de filmes, alguns historiadores passam a abordá-los e a problematizá-los consistentemente a partir da década de 1990.

De acordo com Bittencourt (2011), o uso do cinema como material didático no ensino de História no Brasil não é uma prática nova. Desde 1912, Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, já estimulava seus colegas a utilizar filmes de ficção ou documentários como recurso que possibilitaria ao professor abandonar o tradicional método de memorização⁷.

Fonseca (2009) pontua que o vínculo entre cinema e educação estava na pauta das atividades educacionais dos escolanovistas que passaram a atuar na educação brasileira a partir da década de 1920.

No Brasil, a ideia de vincular, colocar o cinema a serviço da educação e do ensino de História motivou elites e dirigentes educacionais, educadores, sobretudo os escolanovistas, e também historiadores ao longo do século XX. Ensaios, obras didáticas, jornais, relatórios, revistas especializadas passaram a publicar comentários, análises, sugestões, propostas de trabalho didático mostrando as vantagens e riscos de utilização do cinema no ensino de História. No período mais recente, com o desenvolvimento da pós-graduação, pesquisas e teses acadêmicas têm investido sobre a questão, bem como acerca da própria historicidade do tema na educação brasileira (FONSECA, 2009, p. 199-200).

7. Esse método, que se fundamenta no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para 'o exercício da memória', constituindo os chamados métodos mnemônicos. Um método mnemônico muito difundido no ensino de História foi proposto pelo francês Ernest Lavissee, que pretendia desenvolver a inteligência da criança por intermédio da capacidade da memorização (BITTENCOURT, 2011).

Percebemos, nas palavras da autora, que o interesse pela utilização do cinema como ferramenta nas práticas de ensino vem de longa data. No contexto atual, também há uma preocupação com o uso de filmes em sala de aula.

Identificar os fatores inerentes ao uso eficaz e eficiente do cinema em sala de aula, assim como aqueles relativos à sua utilização de modo inadequado, não é uma tarefa fácil. Como qualquer outro documento histórico ou obra historiográfica, o filme traz em si uma construção a ser trabalhada, pensada, questionada e criticada.

Conforme Bittencourt (2011) faz-se necessário investigar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas” ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante?

Para Napolitano (2009), o professor deve buscar dimensões diferentes do filme, indagando-se: “Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como abordar o filme dentro de minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” (NAPOLITANO, 2009, p. 12).

Conforme as orientações de autores sobre os quais nos debruçamos, a exposição de um filme como recurso didático-pedagógico é e deve ser entendido como uma aula, e não mera ação de reposição de tempo perdido ou de ilustração, devendo sua apresentação ser precedida de planejamento e objetivo precisos. Considerar esse aspecto do filme implica estabelecer uma complexa análise, o que inclui o acesso ao saber histórico de sua produção; a relação do filme com o tema em estudo; o contexto histórico que permeia o filme; o gênero fílmico; as narrativas e imagens cinematográficas; os impactos na mídia; as críticas.

1.3 O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO CINEMA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A narrativa fílmica encontra facilidade em espriar os referenciais populares sobre História com muito mais rapidez e eficácia do que outras atividades docentes, o que, por certo, repercute diretamente nas práticas de ensino. Dessa maneira, conseguir analisar criticamente produções cinematográficas, de forma a

desconstituir seus estereótipos e criar um referencial crítico nos estudantes, deve constituir-se em uma meta importante para qualquer educador.

De acordo com Fonseca (2009):

Os filmes como produtos socioculturais podem falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram, podemos ver o 'não visível através do visível', descobrir 'o latente por trás do aparente'. Assim, somos atraídos não pela realidade, e sim pela possibilidade. O filme pode oferecer pistas, referências do modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época e lugar (FONSECA, 2009, p. 207).

De acordo com Napolitano (2009), a escola descobriu tardiamente o cinema, o que não significa que o cinema não tenha sido pensado, desde sua origem, como elemento educativo, principalmente no que se refere às massas trabalhadoras em diferentes regimes de poder.

Segundo Ferro (1992), para a Alemanha nazista, o cinema sempre foi um impulsionador da propaganda hitlerista, emergindo como uma das formas de fazer com que as ideias políticas do partido entrassem nas escolas. Nesse momento, o cinema começou a ser usado como instrumento de transmissão de ideologias de forma proposital. Os nazistas haviam percebido a importância pedagógica que o cinema dispõe nas práticas de ensinar e de aprender e, por conseguinte, no processo de transmissão de ideias, afinal o filme sempre comporta uma mensagem.

Rosenstone (2010) acredita que o cinema, especificamente por meio dos longas-metragens dramáticos, transmite um tipo de História (com "H" maiúsculo). A História com "H" à qual o autor se refere é a história acadêmica, aquela que é produzida a partir de teorias e metodologias que garantem um conhecimento histórico sólido. Para o autor, a história não se faz apenas com palavras impressas. As imagens dizem muito e, nesse caso, o cinema é uma mídia própria e deve ser trabalhada de acordo com suas especificidades.

Elias T. Saliba (1993) alerta também para o fato de ser necessário perceber as formas de produção de um filme como forma de compreender o imaginário de diferentes sociedades no processo de ensino.

Ao utilizar-se do filme no processo de ensino, ainda acredito que todo esforço do professor de humanidades deve ser no sentido de mostrar à maneira do conhecimento histórico – o filme também é produzido, também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades – e, da mesma forma que na História, o filme é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente (SALIBA, 1993, p. 94).

No recorte acima, o autor está se referindo às representações contidas em um filme. Por mais equivocadas que sejam as representações do passado, as imagens fílmicas influenciam o imaginário histórico dos alunos. Cabe ao profissional de História não somente desconstruir tais imagens, mas, sobretudo, trabalhar com essas e tentar entender o porquê de terem sido utilizadas por diretores, produtores e roteiristas de filmes.

É preciso entender todos esses aspectos antes de trabalhar, em especial com os filmes comerciais que são assistidos pela maioria da sociedade, o que, evidentemente, inclui os alunos. Outro ponto interessante relaciona-se ao fato de o próprio público espectador tornar-se convencido pelas imagens de que tudo retratado nos filmes é baseado em estudos historiográficos. Logo, o aluno passa a acreditar no discurso do filme, dando a esse a mesma importância que é dispensada à narrativa histórica que consta nos livros didáticos (ou não). Não é incomum o professor estar ministrando uma aula e ser interrompido por um aluno que afirma que esse está errado porque determinado filme mostrou de forma diferente o que está sendo ensinado na sala de aula. É a influência de uma interpretação da realidade competindo com outra realidade, a do espaço escolar.

1.4 OS NOVOS CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE USO DE FILMES NAS SALAS DE AULA

Em 1998, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais, comumente conhecidos como PCNs. Trata-se de uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado com o objetivo de ser o ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas nas salas de aula.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001), cada instituição deve elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua proposta pedagógica, adaptando as diretrizes curriculares à realidade social da localidade na qual está inserida. O documento constitui-se em uma orientação quanto a aspectos do cotidiano escolar e quanto aos principais conteúdos que devem ser trabalhados, com vistas a gerar subsídios aos educadores no aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Em sua abordagem, os PCNs propõem que os currículos e conteúdo não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as

práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo a uma aprendizagem que associe à realidade os conteúdos escolares.

De acordo com Bittencourt (2011), as Propostas Curriculares Nacionais para o Ensino de História, de 1998, inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, sendo que se faz necessário analisar os novos encaminhamentos projetados pelos currículos para compreender o que está em processo de mudanças e como atualmente ocorre a “seleção cultural” do conhecimento considerado bom para os alunos. A autora destaca o capitalismo e a cidadania como dois conceitos fundamentais para que se entendamos currículos elaborados na década de 1990. Nessa perspectiva, um dos objetivos centrais do ensino de História, de acordo com esse documento, diz respeito à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional aparece como um elemento a ser construído pela história escolar. O conceito de identidade tem lugar de destaque no corpo dos referidos textos (BITTENCOURT, 2011).

Quanto às propostas de renovação dos métodos de ensino nos PCNs, Bittencourt (2011) afirma que, nos anos 1990, as propostas curriculares se organizam em torno de dois pressupostos. Um, básico e fundamental, destaca a articulação entre método e conteúdo. O outro recomenda que os atuais métodos de ensino devem se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à “cultura das mídias”. As transformações tecnológicas têm incidido sobre todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, sendo que tal incidência interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino.

O uso intenso da *internet* por vários grupos da sociedade faz com que o acesso à cinematografia tanto atual quanto a mais antiga fique disponível de forma gratuita. É sob essa conjuntura que os alunos têm o contato com os mais diversos tipos de filmes, inclusive os chamados “filmes históricos”. Emerge como trabalho do profissional de história reconhecer essa mídia como ferramenta de formação do pensamento histórico.

Napolitano (2009) estabelece três categorias básica da relação ensino-aprendizagem escolar a partir dos PCNs:

- a) Conteúdo curricular: os filmes podem ser abordados conforme os temas e os conteúdos curriculares das diversas disciplinas que formam as grades do ensino fundamental e médio, tanto público como particular.

b) Habilidades e competências: o trabalho sistemático e articulado com filmes em sala de aula (e projetos escolares relacionados) ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de criticar sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente.

c) Conceitos: os conceitos presentes nos argumentos, nos roteiros e nas situações direta ou indiretamente relacionadas com os filmes selecionados pelo professor são inumeráveis, podendo ser retirados ou inferidos diretamente do conteúdo fílmico em questão ou sugeridos pelos problemas e debates suscitados pelas atividades com cinema em sala de aula e projetos escolares (NAPOLITANO, 2009, p.18-19).

Percebe-se que o maior desafio do professor na contemporaneidade consiste em pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos, articulando o seu uso com as novas tecnologias e com as diversas condições escolares.

A utilização de filmes como recurso didático-pedagógico nas aulas de História é uma prática metodológica bastante utilizada pelo professor dessa disciplina há bastante tempo. Apesar das possibilidades inerentes a esse recurso, muitos ainda são os desafios que envolvem seu uso em sala de aula.

Conforme Maria Auxiliadora Schmidt (2011), “se é importante tomar o passado como objeto do ensino e da aprendizagem da História, é mais importante ainda reinventar as formas de ir ao passado [...]” (SCHMIDT, 2011, p.89). O filme, desde seus primeiros usos no início do século XX, foi uma das formas de representar o passado. E as representações são possibilidades, tais quais as práticas econômicas e políticas, de se compreender diferentes grupos sociais a partir das concepções que fazem do mundo (CHARTIER, 1990).

No século XXI, o filme tem sido um recurso de comunicação audiovisual que possibilita ao professor desenvolver suas aulas de maneira mais didática, tornando-as mais atrativas para o educando. Podemos afirmar que o trabalho com obras cinematográficas não só estimula a pesquisa sobre o passado como influência, de forma intensa, a imaginação do espectador. Toda a sequência de imagens organizadas em quadros e acompanhadas por uma trilha sonora propicia uma construção do imaginário. Nas palavras de Napolitano (2009),

a peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares (NAPOLITANO, 2009, p.14).

Segundo esse autor, ao utilizar o filme como recurso didático em suas aulas, o professor não deve esquecer que o filme é uma obra de arte que traz consigo suas peculiaridades. Esse profissional deve atuar como mediador entre a obra e os alunos, propondo-lhes leituras mais amplas, orientadas para além do puro prazer, com vistas a fazer a ponte entre emoção e razão, de forma mais direcionada. Nessa perspectiva, deve incentivar o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, estabelecendo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Ainda conforme Napolitano (2009),

ao escolher um ou outro filme para incluir nas atividades escolares, o professor deve levar em conta o problema da adequação e da abordagem por meio de reflexão prévia sobre os seus objetivos gerais e específicos. Os fatores que costumam influir no desenvolvimento e na adequação das atividades são: possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação a faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino aprendizagem (NAPOLITANO, 2009, p.16).

No processo de seleção do filme que irá trabalhar em sala de aula, ainda conforme o autor, o professor deve levar em consideração o problema da adequação e da abordagem, por meio de reflexão prévia de seus objetivos gerais e específicos. Em conclusão, aponta para a necessidade de planejamento das atividades pedagógicas que fazem uso do filme como recurso didático.

Nesta perspectiva, ao pensar em cinema, é interessante percebê-lo como integrante de uma gama de outras produções imagéticas, produzidas pelas mais diversas necessidades humanas. Sua utilização como recurso didático requer alguns cuidados, não podendo, por isso, ser encarado como um transmissor de verdades absolutas. Seu uso, portanto, não pode ser pensado de forma simplista, ou seja, com a ideia de que apenas assistindo a um filme e repassando-o aos alunos o professor estará apto para discutir sobre o tema em questão. É preciso, antes de tudo, estabelecer um objetivo - geral ou específico -, planejar e estruturar o que quer fazer, o que deseja alcançar com esse recurso.

Segundo Bittencourt (2011), não existe um molde simplificado para iniciar os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas a autora destaca o absurdo de se deter apenas à análise do conteúdo do filme. É preciso ir além. O professor deve procurar conhecer as preferências dos alunos para poder prepará-los para a leitura crítica, o que exige uma visão acerca do que esses valorizam nos filmes. Esse conhecimento inicial é muito importante para levar o aluno a desenvolver um posicionamento crítico em relação aos filmes aos quais assiste, principalmente na escola. Nessa mesma perspectiva, Napolitano (2009) reitera que:

O professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto na trama e os diálogos explícitos (NAPOLITANO, 2009, p.57).

O autor aponta, ainda, três elementos da linguagem cinematográfica que o professor deve procurar entender para que se acrescente qualidade ao seu trabalho. Nesse sentido, é necessário compreender um pouco mais do argumento ao roteiro, do roteiro à produção e da edição a exibição (NAPOLITANO, 2009).

Embora seja uma metodologia dinâmica e muito difundida na prática de ensino, especialmente no ensino de História, o uso de filmes como recurso necessita de alguns cuidados e atenção por parte dos professores, isso porque a utilização inadequada pode vir a ser bastante desastrosa. O uso adequado desse recurso pode ser bastante promissor se observados os principais objetivos que podem atingir. Assim, nas aulas de História, sua utilização deve ser vista como um meio para provocar situações de aprendizagem histórica.

Ferro (1992) nos alerta para os perigos de o filme ser utilizado em sala de aula apenas como ilustração.

[...] o cinema não será visto como mera ilustração do conteúdo dado em sala de aula, desde que os professores explore suas múltiplas opções didáticas, independentemente do gênero cinematográfico ao qual o filme pertence, seja ele documentário, seja ficção (FERRO, 1992, p. 28).

Explicita-se, portanto, que a produção cinematográfica traz inúmeras possibilidades didáticas para a disciplina de História. Entretanto, o autor nos lembra de que o filme não será visto como mera ilustração do conteúdo se o professor, no processo ensino-aprendizagem, explorar as múltiplas opções didáticas

oportunizadas por esse recurso em sala de aula. O professor e aluno devem refletir o conteúdo discursivo da obra, questionando-o e criticando-o, estabelecendo debates orientados à construção do conhecimento, dado que esse não se apresenta de maneira acabada, em definitivo, seja qual for o gênero do filme. Se o conhecimento é uma construção, faz-se necessário perguntar, questionar essa construção para que se alcancem os objetivos pretendidos com o uso desse recurso.

Espera-se que o professor saiba lidar com a linguagem cinematográfica em sala de aula. Na escola, esse processo resulta em uma construção dialógica entre professor e aluno, sempre sob a orientação do primeiro. Se esse trabalho ocorrer de maneira adequada nas escolas, professores e alunos terão mais condições de, no seu dia a dia, olhar mais criticamente para os filmes e entender que esses são representações da realidade desenvolvidas e apropriadas em diferentes épocas.

Na contemporaneidade, a utilização de filmes nas aulas de História é um importante instrumento metodológico, de modo que esse uso pode e deve ser articulado às novas tecnologias, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. As atuais gerações, que convivem na chamada sociedade da informação e adquirem conhecimentos mediados por imagens e sons, impõem à escola esse desafio. Daí por que o trabalho com filmes em sala de aula tem adquirido tamanha relevância. O ponto de partida para essa inserção, acreditamos, é o desenvolvimento de uma análise crítica no processo de formação do aluno, resultando em outras formas de percepção sobre as obras fílmicas.

Ainda sobre o uso de imagens no ensino de História, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) assinalam:

No ensino da História, o uso de imagens tem enfrentado o desafio de se constituírem novas interpretações ao documento. Constituir essas novas interpretações equivale a um trabalho de construção de experiências e pesquisas, que poderão colaborar para a consolidação do uso de imagens, como fotografias e filmes, em sala de aula. Para já, entende-se que alguns cuidados são necessários, tais como conhecer o sentido produzido pelas imagens canônicas, diferenciar o uso das linguagens como recurso didático e como documento histórico e apreender o significado ou a natureza de cada linguagem (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.135).

Entre os cuidados que o professor de História deve ter ao fazer uso de filmes em suas aulas, as autoras destacam a necessidade de ele conhecer o sentido produzido pelas imagens canônicas. O historiador Thomé Elias Saliba (2011) nos ajuda a compreender o que são esses tipos de imagens:

[...] ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo que a identificamos rapidamente. Todos nós lidamos, a todo momento, com imagens canônicas (SALIBA, 2011, p. 88).

É sempre importante considerar que o filme deve ser utilizado para além de uma proposta de lazer. De acordo Marília da Silva Franco (1993),

o exercício escolar de ver mensagens audiovisuais e 'discutir' com elas sobre conteúdo e expressão, a oportunidade de discordar do autor da mensagem com a orientação do professor vão formar e consolidar a leitura crítica dos meios de comunicação e possibilitar uma relação responsável com a informação e o lazer (FRANCO, 1993, p. 32).

É certo que o filme oferece muitas possibilidades de uso em sala de aula. Conforme esclarecem Helena G. Campos e Ricardo de Moura Farias (2009),

para o ensino de História o filme oferece muitas possibilidades. Todo filme pode ser objeto de estudo da História, porque todos eles são produtos de seu tempo, usam a tecnologia de uma época e refletem as ideias e os símbolos da sociedade que os produziu e consumiu (CAMPOS; FARIAS, 2009, p.53).

Não significa dizer que os filmes podem substituir o livro didático, tampouco outros materiais, impressos ou não. Em outras palavras, significa que os filmes não podem ser encarados como a alternativa mais eficaz para dinamizar as aulas de História, cabendo ao professor selecionar, da melhor forma possível, os recursos que usará em suas aulas. O seu objetivo deve ser bem claro na sua proposta de ensino: ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

1.5 FILMES INDICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS E SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Partindo do pressuposto de que a escolha por temáticas históricas é recorrente no cinema ao tratar de conteúdos ministrados em sala de aula, é comum alunos e professores utilizarem essas produções para complementar o conhecimento e, assim, desenvolver habilidades de análise e interpretação da linguagem cinematográfica. Os autores de livros didáticos da atualidade têm tido o cuidado de indicar filmes que possam contribuir com as discussões acerca dos conteúdos que desenvolvem.

Neste tópico, apresentamos filmes indicados em quatro⁸ livros didáticos comumente utilizados em escolas de educação básica do município de Araguaína-TO. Entre esses livros, um é utilizado para o ensino de jovens e adultos na escola na qual desenvolvemos nossa pesquisa. Trata-se da coleção *Caminhar e transformar*, de Ana Paula Martins e Kadine Teixeira Lucas (2013).

Nossa intenção é apontar se esses filmes são usados para debater temáticas que estão nos conteúdos dos livros, mas que apresentam dificuldades de assimilação por parte dos alunos. Questionamos se os filmes indicados estão acompanhados de temas a serem debatidos e se há um método a ser seguido pelo professor para o tratamento desses temas, ou seja, uma proposta didática. Uma proposta didática pode ser, por exemplo, um roteiro para a exibição do filme, um questionário a ser aplicado depois de sua exibição e atividades para apresentar os temas que aparecem no filme, como as encenações, a elaboração de poemas, as resenhas, a composição de músicas e as paródias.

Selecionamos dez filmes que aparecem nos livros sobre os quais nos debruçamos, estando esses relacionados, quase sempre, aos períodos e acontecimentos históricos. As produções selecionadas estão descritas na tabela abaixo, com informações relacionadas ao país de produção, ao ano e ao tempo de duração.

Quadro 1 – Lista de filmes indicados em livros didáticos de História.

Filme	Direção	País	Ano	Duração	Livro didático
A Guerra do Fogo.	Jean-Jacques Annaud.	França/EUA.	1981.	100min.	MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira, Caminhar e transformar – história; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.
Cruzada.	Ridley Scott.	EUA.	2005.	145min.	GUERREIRO, Thales Adriano. Tempo de

8. Poderiam ser outros livros, mas, para uma amostragem do uso e tratamento de filmes no ensino de História, consideramos essas coleções suficientes, por se tratar de uma abordagem qualitativa.

					história , 7º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
Tróia.	Wolfgang Petersen.	EUA/Malta/ Reino Unido.	2004.	160 min.	BOULOS Júnior, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania. 6º ano. São Paulo, FTD, 2009.
Spartacus.	Stanley Kubrick.	EUA.	1960.	184 min.	BOULOS Júnior, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania. 6º ano. São Paulo, FTD, 2009.
Danton - O Processo da Revolução.	Andrzej Wajda	França.	1983.	136 min.	GUERREIRO, Thales Adriano. Tempo de história , 8º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
A Missão.	Roland Joffé.	EUA.	1986.	125 min.	MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira, Caminhar e transformar – história; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.
Cabra Cega.	Toni Venturi.	Brasil.	2004.	107 min.	MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira, Caminhar e transformar – história; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.
O Quatrilho.	Fábio Barreto.	Brasil.	1994.	92 min.	GUERREIRO, Thales Adriano. Tempo de história , 8º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do

					Brasil, 2011.
Amistad.	Steven Spielberg.	EUA.	1997.	155 min.	MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira, Caminhar e transformar – história; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.
Mississíppi em Chamas.	Alan Parker.	EUA.	1988.	150 min.	MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira, Caminhar e transformar – história; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

Fonte: Livros didáticos do acervo da autora (2016).

A Guerra do Fogo, utilizado para o ensino da Pré-História, retrata que, há 80 mil anos, a posse do fogo determinava a dominação de uma tribo sobre a outra. Nesse contexto, a narrativa aponta para a busca de três homens pelo fogo e a sua luta para sobreviver à fome, às feras e a outros grupos. Os autores não apresentam as temáticas e serem trabalhadas, bem como não disponibilizam uma proposta didática para o uso dos filmes, ainda que pudessem ter indicado temas como a formação dos primeiros agrupamentos humanos e o domínio do homem sobre a natureza.

No que se refere à Idade Média, um filme indicado foi *Cruzada*. Na produção, Balian é um jovem ferreiro francês que guarda luto pelas mortes de sua esposa e de seu filho. Ele recebe a visita de Godfrey de Ibelin, seu pai, um conceituado barão do rei de Jerusalém, que dedica sua vida a manter a paz na Terra Santa. Balian decide aplicar-se também a esse fim, mas, depois da morte de Godfrey, herda terras e um título de nobreza em Jerusalém. Determinado a manter seu juramento, Balian propõe-se a permanecer no local e servir como cavaleiro a um rei amaldiçoado. Paralelamente, ele se apaixona pela princesa Sibylla, a irmã do

monarca. Novamente as indicações dos filmes não estão acompanhadas de temas a serem debatidos e de um método para a sua exploração. Temas relevantes poderiam ter sido indicados para que fossem exploradas, por exemplo, a questão da educação dos cavaleiros medievais, as intolerâncias religiosas e as bases sociais do islamismo.

Em concernência à Grécia Antiga, tem-se a indicação de *Tróia*. O filme é bastante longo e denso, com duração de cerca de duas horas e quarenta minutos. Baseia-se no texto poético a *Ilíada*, creditado a Homero e que trata do épico conflito entre gregos e troianos, desencadeado pela fuga de Helena, a esposa do rei de Esparta, Menelau, que resolveu fugir com Páris, o príncipe troiano. Esse episódio resultou na união dos exércitos gregos liderados por pessoas como Ulisses e o semideus Aquiles, entre outros. As cenas mais emblemáticas partem da construção do cavalo de Troia ao momento do ataque surpresa. Não há proposta didática para o trabalho com o filme nesse livro didático, tampouco propostas de temáticas a serem desenvolvidas. Todavia, alguns temas poderiam constar na indicação dos autores, como a mitologia grega e a função do mito na História.

Quanto à temática Roma Antiga, como a escravidão e as táticas de batalha dos legionários romanos, um filme indicado foi *Spartacus*. O escravo Spartacus lidera uma revolta de escravos que atinge metade da Itália. Quando o Senado romano toma consciência da gravidade da situação, decide reagir com todo o seu poderio militar. Um exército dos mais improváveis virou de pernas para o ar o coração do Império Romano, cerca de 70 anos antes do nascimento de Cristo. Embora fosse inteiramente formada por escravos, a imensa maioria sem nenhuma experiência militar, essa força rebelde, que arregimentou 90 mil soldados, representou desafio imenso aos principais comandantes de Roma, chegando perto de engendrar o colapso político-econômico da Itália. À frente dos revoltosos estava Spartacus, ex-gladiador e gênio militar nato, apesar da origem aparentemente humilde. A indicação não está acompanhada de temas a serem trabalhados, nem de uma proposta didática para o uso do filme. Entretanto, a escravidão na antiguidade romana poderia ter sido destacada para que se possa fazer uma comparação com a escravidão moderna.

Em referência à Revolução Francesa, o filme indicado foi *Danton – o processo da revolução*, um clássico que apresenta o momento mais radical dessa revolução, a chamada Convenção Jacobina. Na primavera de 1794, Danton retorna

a Paris e constata que o comitê de segurança, sob a incitação de Robespierre, inicia várias execuções em massa. O povo, que já passava fome, agora vive sob um medo constante, pois qualquer ação que desagrade o poder é considerada um ato contra-revolucionário. Embora contemple um conteúdo fundamental para que se entenda a Revolução Francesa, a indicação do filme não está acompanhada de propostas didáticas e de temas a serem trabalhados em sala de aula. Um tema que poderia ter sido indicado seriam as relações de poder entre sujeitos que atuam em períodos revolucionários.

Quanto à colonização e as conquistas de territórios na América, o filme indicado foi *A Missão*. Essa produção aborda as colonizações portuguesas e espanholas na América do Sul a partir da história de Rodrigo Mendoza, um mercador de empregos. Da mesma forma que nos livros anteriores, as temáticas e as propostas didáticas não foram apresentadas. Um tema que poderia ser proposto para discussões em sala de aula seriam os tratados políticos entre os países ibéricos nos séculos XVII e XVIII e a influência nesses exercida pela Igreja Católica.

Em relação aos períodos de ditaduras que se estabeleceram no Brasil, verificamos a indicação do filme *Cabra Cega*, o qual apresenta a história de Tiago, um militante de esquerda que luta contra a ditadura militar. Depois de ser ferido em uma emboscada, tem que se esconder no apartamento de um conhecido. Verificamos, mais uma vez, a ausência de uma proposta didática para o uso do filme, ainda que pudesse ser indicada a participação da juventude brasileira na política na década de 1960.

Quanto à imigração ocorrida no Brasil a partir do século XIX e à mão de obra para lavoura, encontramos a indicação do filme *O Quatrilho*, que retrata o Rio Grande do Sul dos anos de 1910. Em uma comunidade rural composta por imigrantes italianos, dois casais muito amigos se unem para poder sobreviver e decidem morar na mesma casa. Mas o tempo faz com que a esposa (Patrícia Pillar) de um (Alexandre Paternost) se interesse pelo marido (Bruno Campos) da outra (Glória Pires), sendo correspondida. Depois de algum tempo, os dois amantes decidem fugir e recomeçar outra vida, deixando para trás seus parceiros, que viverão uma experiência dramática e constrangedora, mas nem por isso desprovida de romance. O enredo do filme, que poderia ter explorado temas importantes sobre sociedade e cultura no século XIX, não está acompanhado por indicações de propostas didáticas.

No que tange à escravidão nos Estados Unidos, verificamos a indicação do filme *Amistad*. Seu roteiro, baseado em fatos verídicos, relata a história de um grupo de cinquenta e três negros, compreendendo desde o seu aprisionamento por traficantes de escravos até o retorno ao continente africano. Em 1839, os negros a bordo do navio negreiro espanhol La Amistad, matam a maior parte da tripulação e obrigam os sobreviventes a levá-los de volta à África. Enganados, desembarcam na costa leste dos Estados Unidos, onde, acusados de assassinos, são presos. Tem início um longo e polêmico processo, em um período no qual as divergências internas do país entre o norte abolicionista e o sul escravista caracterizavam o prenúncio da Guerra de Secessão. Indicamos temas que podem ser debatidos a partir do filme, como o fluxo de tráfico de africanos escravizados; o trabalho escravo no Brasil e a resistência dos africanos à escravidão. No livro, porém, não encontramos nenhuma sugestão didática do trabalho com o filme em sala de aula, nem mesmo temas para estudos. Desse modo, não foram indicados temas como o preconceito e os deslocamentos de escravos das Áfricas para o continente americano, entre outros.

Em relação à luta por direitos no século XX, o filme sugerido é *Mississíppi em Chamas*. Trata-se de uma versão de um famoso caso de assassinato de três civis por uma organização racista no Estado do Mississíppi, nos Estados Unidos, em 1964. Dois agentes do FBI investigam o desaparecimento dos ativistas do movimento negro, mas poucos ajudam nas investigações. A maioria das pessoas desiste, pois são espancadas ou ameaçadas de morte. Conquanto os direitos civis e políticos, ou mesmo cidadania, pudessem ser elencados entre os temas a serem explorados, não há essa remissão, como também não há proposta didática.

Nos livros didáticos pesquisados, observamos que, apesar de os quatro fazerem indicações de filmes, em uma perspectiva de complementar o entendimento das temáticas abordadas em cada um deles, não houve o cuidado de propor formas eficaz e eficiente de sua utilização. Contrariando os debates recentes sobre o uso de filmes em salas de aula, como apontamos em tópicos anteriores, os livros não apresentam metodologias relativas a esse recurso, nem indicam temas a serem debatidos.

Com o filme sendo exibido sem uma metodologia (ou uma proposta didática), o professor corre o risco de utilizá-lo como uma ilustração ou como verdade histórica que substitui o livro didático. Percebemos, nesse sentido, que as

considerações didáticas ficaram em segundo plano ou apenas subentendidas. Sem indicação dessa natureza, os filmes aparecem apenas como instrumento para ampliar os estudos dos temas propostos, tornando suas resenhas sem sentido. Isso contraria os encaminhamentos apontados na literatura especializada acerca da relação entre cinema e ensino de História, o que denuncia o distanciamento dos autores desses livros e as considerações teóricas sobre tal relação. Essa aproximação, por demais urgentes, objetiva, sobretudo, metodologias que facilitem o uso de filmes em sala de aula, e não, como muitos imaginam, o engessamento da prática docente, deixando-a no “chão da escola”.

No decorrer do capítulo, procuramos perceber e expor a relação entre o cinema e a disciplina de História, com reflexões que consideramos pertinentes sobre o uso do filme em sala de aula. Explicitamos a importância do aparecimento do cinema e suas contribuições nas apresentações de fatos e acontecimentos difíceis de serem trabalhados apenas com textos escritos e explicações. Ressaltamos os cuidados que o docente deve ter ao recorrer a esse recurso, pois o cinema, como constructo social, deve ser interpretado e não apenas utilizado para preencher lacunas nas práticas de ensino. Enfim, procuramos situar o cinema como recurso didático e pedagógico, tendo como referência as observações contidas nos PCNs, as quais, em muito, podem auxiliar na prática docente.

CAPÍTULO II

2. O FILME COMO REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA: ANÁLISE DOS FILMES *A HISTÓRIA DAS COISAS E TEMPOS MODERNOS*

Vivemos em um mundo imerso em imagens, sejam elas paradas ou em movimento. De acordo com Cristiane Nova (1996, p. 226), “essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo [...] a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano”. Todos os dias são produzidos inúmeros filmes de ficção e documentários. Nesse universo, no qual o imagético é predominante, é necessário que as imagens venham fazer parte do ambiente escolar. Assim, é imprescindível tanto ao indivíduo que aprende quanto ao que ensina a capacidade intelectual de realizar a “leitura crítica do mundo” a partir das imagens, sejam elas, por exemplo, de cinema, televisão ou computador.

Temos que considerar, nesse contexto, a relação entre consumidor e indústria cultural. Adorno (1971, p. 288), a esse respeito, nos alerta que “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas o seu objeto”. Dito em outros termos, o ensino de História por meio de filmes não pode ocorrer sem a compreensão de duas naturezas do cinema que denotam transformações sociais: a de arte e a de mercadoria.

Segundo Francisco Alambert (2015), o filósofo alemão Walter Benjamin (1987) analisa como as novas técnicas de reprodução da obra de arte transformam a sociedade. A partir da segunda metade do século XIX, surgiram novas técnicas de reprodução da arte, sendo o cinema uma dessas técnicas. Para Benjamin, as modificações não ocorreram apenas no âmbito das formas da arte, mas o olhar, a percepção e a recepção da sociedade na interação com o cinema sofreram modificações devido às funções sociais, políticas e econômicas desse tipo de arte. Seguindo os conceitos de Benjamin, o autor afirma:

A arte como mercadoria é parte das relações econômicas e sociais da modernidade capitalista que se constituíram ao individualizar o sujeito produtivo e o sujeito que lucra ao explorar o sujeito que produz, colocando a produção de mercadorias no centro deste sistema (ALAMBERT, 2015, p.45).

Assim, sob a óptica da arte como mercadoria, Alambert (2015) destaca que a "aura" da arte (seu caráter de presença e de unicidade) desaparece e sua semelhança com o objeto reproduzível é finalizada. Sem aura, tudo pode ser "possuído" e massificado (ou seja, as coisas passam a ser sempre análogas a si mesmas), de maneira que até mesmo a política pode ser ritualizada. Do mesmo modo que o ator no cinema seria um "tipo ideal", vazio de subjetividade, o político da era da mídia também age assim perante a massa.

Igualmente a partir do ponto de vista de Benjamin sobre a aura da arte, Fábio Raddi Uchôa (2015), pontuou:

O cinema é exemplo de arte sem aura, que não possui mais uma existência única e distante, por mais próxima que esteja. Destaca-se em relação à esfera da tradição, não possui mais autenticidade, é produzido em série. Corresponde às informações sofridas pelo homem inserido nas massas. Envolve um tipo de percepção onde a capacidade de captar o semelhante no mundo é aguda (UCHÔA, 2015, p.386).

É ainda na perspectiva da arte como mercadoria, tal como proposta por Benjamin, que Alambert (2015) reitera:

Arte como mercadoria, quer dizer, seu jogo de semelhanças, é portanto um conceito-chave para se entender a cultura contemporânea, ou do capitalismo tardio, como se queira. Aprofundar a discutir o conceito de modo a aplicá-lo ao conhecimento crítico da contemporaneidade é uma tarefa para a qual só o historiador ou crítico materialista da cultura, no sentido compreendido desde Benjamin ou Kracauer, está capacitado. Na verdade, é sua tarefa principal. [...] De fato, as transformações do capitalismo e de sua cultura, pelo menos desde a segunda metade do século XX, deram sobrevida e renovada atualidade à crítica materialista do cotidiano e das formas expressivas da cultura (ALAMBERT, 2015, p. 48).

A compreensão do cinema como arte resulta importante ao entendimento de que esse, como qualquer outra manifestação artística, encontra-se passível de questionamentos, principalmente no que se refere ao seu lugar nas práticas que reforçam estereótipos e preconceitos. Saber qual a função social, política e econômica do cinema é essencial ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

2.1 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E NECESSIDADE DE LEITURA CRÍTICA

Observando a influência da linguagem do cinema em nossos alunos, percebemos, na maioria das vezes, que esses fazem uma apreciação acrítica dos filmes aos quais assistem. Para minorar esse equívoco, o professor de História, ao

fazer uso do filme como recurso didático, deve utilizar metodologias que permitem ao aluno construir, problematizar, levantar ideias, argumentar, refletir e analisar determinado tema. Somente assim esse recurso contribuirá significativamente para a construção do conhecimento histórico. Isso reafirmamos, não é que ocorre.

Muitos professores, quando utilizam filmes como recurso didático em suas práticas pedagógicas, não o fazem de forma crítica e interpretativa. Em suas considerações acerca da capacidade de analisar e interpretar fontes, Mocellin (2009) destaca:

A primeira competência específica que o ensino de História objetiva desenvolver, de acordo com os PCN, está relacionada à representação e comunicação: à capacidade de analisar e interpretar fontes documentais diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção e, com base nisso, identificar os interesses e objetivos que essas fontes contêm (MOCELLIN, 2009, p.20).

Entendendo que os filmes abrem possibilidades para o trabalho escolar, Napolitano (2009), por seu turno, afirma:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2009, p. 11-12).

Ferreira e Franco (2013) estão na esteira daqueles que entendem que o uso do filme como recurso didático deve ocorrer em uma perspectiva crítica. Para os autores,

o filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetivos de quem o criou, porque sua produção está sempre inserida numa realidade histórica. Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 161).

Nessa linha de raciocínio, o papel do professor é justamente alertar e problematizar os aspectos ambíguos e contraditórios da representação cinematográfica. Em consonância a esse entendimento, Saliba (1993) traz a destaque:

[...] todo o esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, deve ser, portanto no sentido de mostrar

ao máximo que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, também ele erradia um processo de pluralização de sentidos, ou de verdades e, da mesma forma como na História, é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente (SALIBA, 1993, p. 94).

De acordo com José Alves de Freitas Neto (2004), vivemos em um mundo no qual o distanciamento entre a vida do aluno e o cotidiano escolar é marcante. Os conteúdos dos livros didáticos nem sempre são expostos a partir dos conhecimentos que o aluno possui. Sendo assim, há que desenvolver e experimentar várias metodologias para que o conteúdo não se traduza em dificuldades para o aluno, tampouco suscite indiferença. Nesse sentido, o autor evidencia os desafios na prática docente para superar o modelo conteudista.

No caso específico das humanidades, em particular da História, essas dificuldades surgem, por exemplo, na abordagem e escolha de conteúdos. Mantendo-se num modelo que pretende explicar o presente pelo passado, o professor tem valorizado excessivamente os fatos do passado, sem instigar a reflexão sobre a produção da memória e a ação do aluno como construtor da História e a necessidade de compreender os processos e intersecções entre sua história e a de seu povo, civilização. [...] A fragmentação dos conteúdos, dos horários e da estrutura burocrática das escolas dificultou o aspecto investigativo e explorador da realidade que cerca o estudante e o professor (FREITAS NETO, 2004, p.58).

A difusão do conhecimento histórico através das imagens, meio que possibilita superar a rotina imposta pelo uso burocrático do livro didático, é tema recorrente a autores que se debruçam sobre o ensino de História, na medida em que as imagens fílmicas podem ser mais facilmente relacionadas ao cotidiano do aluno. Sob esse prisma, Lara Rodrigues Pereira (2012) nos esclarece que

as narrativas cinematográficas constituem em fontes corriqueiras de apreensão dos conhecimentos históricos e por esse motivo se transformam em importantes subsídios para consciência histórica de quem assiste, seja dentro ou fora da sala de aula (PEREIRA, 2012, p.1).

É fato que há um conhecimento histórico prévio trazido pelos alunos a respeito de diversos temas. Em relação a esse conhecimento (des)construído nas vivências do aluno fora do ambiente escolar, Rüsen (2001) afirma:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, da necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam

eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o acaso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Vislumbrar metodologias que possam dar novos significados e motivar os alunos a se apropriarem do conhecimento histórico é de suma importância na prática pedagógica do professor de História. Cabe ao docente buscar alternativas para o problema do “desinteresse”, motivando o aluno em face do conteúdo abordado na aula de História. Compete, também, construir propostas de ensino identificadas com as expectativas e a cultura do aluno. Nossa proposta de uso de filme em sala de aula soma esforços aos intentos de utilização eficaz e eficiente desse recurso didático-pedagógico.

Assim considerando, buscamos compreender o significado e a natureza dessa linguagem ao incorporá-la à prática pedagógica. Como sabemos, não adianta diversificar as metodologias aplicadas ao ensino de História se não tivermos o entendimento e compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o nosso trabalho. Entendemos, assim, que fundamentar teoricamente o uso do filme como recurso didático-pedagógico, em associação à análise das possibilidades que se revelam e se escondem nas narrativas dos filmes *A história das coisas* e *Tempos Modernos*, restou de fundamental importância à elaboração deste estudo.

2.2 A NARRATIVA FÍLMICA DE *A HISTÓRIA DAS COISAS*, DE ANNIE LEONARD

Apresentamos aqui considerações acerca dos filmes *A história das coisas* e *Tempos Modernos*, com a intenção de sinalizar para conhecimentos históricos que os alunos poderão construir a partir de seus usos. Nosso objetivo é problematizar as propriedades específicas da linguagem cinematográfica, que se revelam e se escondem nas narrativas de cada filme. Nessa perspectiva, a análise recai sobre o processo da narrativa fílmica, focalizando, também, o acesso ao saber histórico por meios dessas produções. Trataremos, ainda, de uma produção histórica encadeada na perspectiva desses dois filmes.

Como todo conhecimento, os que se referem ao “mundo do trabalho” não são estáticos. Ao contrário, eles se transformaram no mesmo ritmo das grandes mudanças políticas e sociais do último século. O trabalho possibilita ao ser humano a transformação da natureza e a utilização dessa a seu favor. É certo dizermos que não existe produção sem trabalho, dado que, no decorrer da História, as sociedades

humanas se organizaram de várias formas para realizar trabalhos que atendessem às suas necessidades. Dessa forma, os alunos devem ser preparados para entender que o mundo do trabalho dialoga com a História, e vice-versa.

Nos filmes *A História das Coisas* e *Tempos Modernos*, as representações de questões sociais, as apropriações dos conceitos envolvendo o tema trabalho e até mesmo o uso de fábricas como cenário para o desenrolar de narrativas deixam evidente a existência de uma comunicação entre questões sociais e suas formas de representação. Sobre as representações do mundo social, Roger Chartier (1990) escreveu:

As representações do mundo social assim constituídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

A utilização do filme no processo ensino-aprendizagem de História pode ser de grande valia para compreensão das representações da realidade social em diferentes momentos históricos. Sendo assim, o entendimento teórico aqui utilizado firma-se nos postulados de Chartier (1990) e, por consequência, nos postulados da Nova História cultural. Em concernência a essa última, Vainfas (1997) assinala:

A chamada Nova História Cultural não recusa de modo algum as expressões culturais das elites ou classes 'letradas', mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas. [...] Em uma palavra, a Nova História cultural revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo popular (VAINFAS, 1997, p. 148-149).

O documentário⁹ *A História das Coisas*, versão brasileira do documentário norte-americano *The Story of Stuff*¹⁰, foi um desses fenômenos da *internet*, visto por mais de 12 milhões de pessoas ao redor do mundo. A história abordada no

9.A indústria cinematográfica tem evoluído cada vez mais e os filmes documentários continuam sendo produzidos com o objetivo de informar, porém, não no aspecto técnico ou teórico. Os documentários pretendem informar sobre situações e realidades vigentes de maneira a influenciar a consciência crítica das pessoas (BARBOSA; BAZZO, 2013, p. 152).

10.'Com linguagem simples, o filme *The Story of Stuff* (2007), de Annie Leonard, apresenta, em 21 minutos, um passo a passo da cadeia produtiva do consumo (da extração de matérias-primas para a produção de bens até o descarte destes) e uma análise dos padrões de consumo da sociedade americana, mas, que nos tempos atuais, se assemelham aos padrões de muitos países. O vídeo revela as conexões existentes entre muitos processos industriais e os vários problemas ambientais e sociais que vivemos contemporaneamente. Trata-se de uma sensibilização e alerta pela urgência em buscarmos a sustentabilidade ambiental e a equidade social' (BARBOSA; BAZZO, 2013, p.158).

documentário revela a história por trás de tantos sonhos de consumo, como joias, carros, roupas, computadores.

Figura 1 - Capa do documentário A História das Coisas.



Fonte: www.google.com.br/

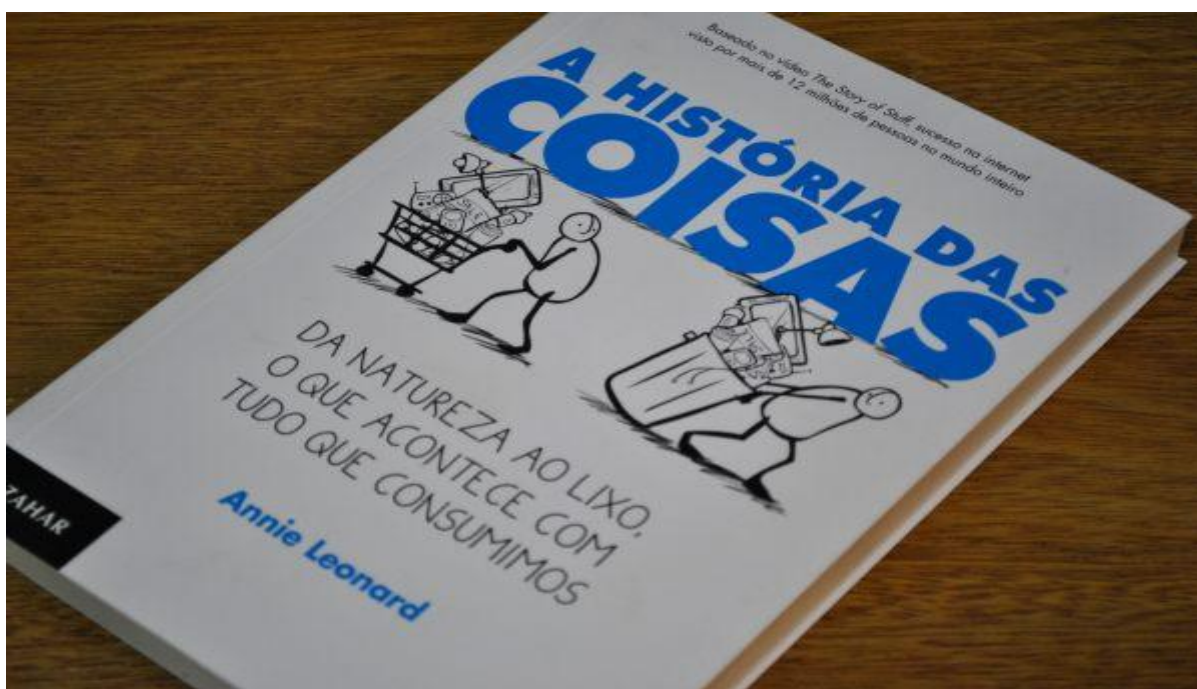
O documentário *A História das Coisas*¹¹ foi lançado no Brasil em 2007, com duração de vinte e um minutos, dirigido e apresentado pela ambientalista e ativista americana Annie Leonard, que nasceu em 1964, em Seattle, Washington. A documentarista é especialista em comércio internacional, cooperação internacional, desenvolvimento sustentável e saúde ambiental. De forma dinâmica e objetiva, identifica a relação entre os problemas sociais e o meio ambiente. O documentário chama a atenção para a urgência em encontrar novas formas de criar um planeta mais sustentável. Segundo sua narrativa, vivemos em uma sociedade na

11.O documentário *A História das Coisas*, deu origem ao livro homônimo, da mesma autora, lançado em 2011 pela editora Zahar. Nesse livro, a autora aprofunda-se nos cinco estágios da economia – extração, produção, distribuição, consumo e descarte –, expondo os impactos causados por esse sistema na natureza, sociedades e nos seres humanos, descrevendo os custos reais (que muitas vezes são imperceptíveis aos olhos do consumidor) das coisas que utilizamos.

qual a política capitalista desenfreada é o principal fator que move a economia. Propositamente, as indústrias desenvolvem novos produtos baseados em um sistema de produção linear. Nele, os recursos naturais são utilizados e devolvidos ao meio ambiente em forma de agentes tóxicos, e a mão de obra é pouco valorizada, tornando os indivíduos presentes nesse sistema cada vez mais submissos à forma segundo a qual esse é desencadeado.

No livro homônimo, a documentarista retoma e aprofunda o tema, explicando de onde vêm as matérias-primas, por exemplo, das camisetas de algodão e das latas de alumínio que usamos, a forma como esses artigos são produzidos, distribuídos e consumidos e o que acontece depois que jogamos tudo isso no lixo. O impacto de todo esse processo consumista sobre a Terra e os seres humanos é enorme e aterrador.

Figura 2 - Capa do livro A História das Coisas.



Fonte: <http://www.coletivoverde.com.br/livro-a-historia-das-coisas/>

A autora passou duas décadas rastreando o tráfico internacional de lixo, combatendo o descarte pela incineração e estudando a economia dos materiais nos mais de trinta países que visitou. A conclusão à qual chegou, porém, é otimista: ainda é possível mudar os rumos desse sistema econômico poluidor. Para isso, a ambientalista propõe grandes transformações na máquina extrair-fazer-descartar e

outras pequenas, mas essenciais, que podem ser adotadas desde já por todos nós¹².

De acordo com *A História das Coisas*, na contemporaneidade, os produtos são criados de forma a serem descartados rapidamente, fazendo com que a sociedade busque consumi-los cada vez mais. Para esse sistema de consumo funcionar, não é levado em conta as consequências que serão deixadas para as próximas gerações, instaurando o consumismo exagerado, no qual a valorização e a realização pessoal são “conquistadas” através de um ciclo interminável de consumo e desperdício.

Na trilha do documentário, a confecção do produto depende de matéria-prima, muitas vezes encontrada em abundância na natureza, porém utilizada de maneira irresponsável. Em decorrência, não somente alteram-se as condições climáticas e ambientais, como também a própria natureza quali-quantitativa dessa matéria que, muitas vezes abundante, torna-se gradativamente escassa. Esse consumo é estruturado em uma política que se baseia na reposição do produto, ao invés de estimular a sua duração. Logo, os bens são feitos com tempo de uso curto e limitado, fazendo com que de pouco em pouco tempo seja necessária uma nova aquisição do mesmo produto, ou seja, sua substituição por uma versão mais “atual”.

A preocupação central do documentário orienta-se, pois, a abordar o consumo exagerado de bens materiais e o impacto agressivo que esse, dada a sua prática desregrada, acaba exercendo sobre o meio ambiente. A produção a ponta, ainda, de uma maneira bastante clara e didática, todo o processo de produção e consumo, compreendendo as fases de extração da matéria, confecção do produto, venda e ideologia publicitária. A autora discute desde as facilidades relativas às práticas de compra e à falsa ideia de necessidade até o descarte dos produtos em galpões de lixo ou em incineradores. Destaca, ainda, o mal que esses resíduos tóxicos presentes na confecção e/ou incineração do produto causam não somente ao meio ambiente, mas também à saúde da população em geral.

Percebe-se, no documentário, uma preocupação em mostrar como funcionam o mecanismo de publicidade e toda a ideologia de consumo existentes por trás dessa “necessidade de ter”. Nessas décadas iniciais do século XXI, os bens são criados para satisfazer a estética e a aceitação do indivíduo por parte da

12. Disponível em: <<http://www.zahar.com.br/livro/historia-das-coisas>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

sociedade. Assim, quem tem mais e quem tem o melhor passa a ser mais reconhecido no meio em que vive. Dessa maneira, o consumismo interfere, também, nas relações interpessoais e no *status* social. De acordo com Zygmunt Bauman (2008), as relações humanas, a partir da segunda metade do século XX, tornaram-se porosas e distantes, pois, cada vez mais, se privilegia o supérfluo, resultando que as relações “corpo a corpo” tornam-se cada vez mais escassas, o que favorece o isolamento e a falta de poder da coletividade.

Os impactos causados por essa sede de produção e consumo, assumidos de forma não sustentável, em um planeta no qual os seus recursos são finitos, podem ser incalculáveis. E muitos desses impactos, sabemos, já se fazem sentir, posto que podemos verificar a grande quantidade de doenças decorrentes de intoxicação em virtude da liberação de componentes tóxicos nos processos de produção. Em que pese seus “efeitos colaterais”, esses bens são produzidos tão somente para mover uma economia premeditada, que beneficia uma pequena parte da sociedade.

O documentário caracteriza bem o diálogo entre o consumismo da sociedade atual. Cabe aos envolvidos com a disciplina de História sinalizar em que medida o ensino de História pode contribuir para esse debate. Nesse sentido, alunos e professores devem insistir em uma dinâmica de produção/consumo diferente da atual. Para que isso aconteça, deve haver mudanças profundas no modo como os alunos lidam com o consumo. Para Leila Cristina Aoyama Barbosa e Walter Antônio Bazzo (2013),

é recomendável a utilização dessa mídia em todos os níveis de ensino, devido a sua curta duração e ao seu fácil entendimento. Entretanto, ressaltamos que as discussões originadas pelo documentário podem adquirir complexidade de acordo com nível de senso crítico dos participantes envolvidos. Constitui-se, também, como fonte para desalienação e/ou chamar a atenção das pessoas para o consumismo exacerbado e o modo de vida neste século XXI (BARBOSA; BAZZO, 2013, p.152).

O meio ambiente não deve ser apenas mais um conteúdo a ser ensinado, devendo gerar questionamentos e críticas. Daí por que emerge a necessidade de debatê-lo do ponto de vista histórico, o que nos leva a refletir sobre o que cada um de nós pode fazer para amenizar o impacto do consumismo na vida em sociedade. É nessa perspectiva que observamos a relevância do filme para as reflexões acerca da problemática do consumismo e suas relações com o ensino de História.

2.3 REFLEXÕES POSSÍVEIS EM A HISTÓRIA DAS COISAS

Neste tópico, elencamos exemplos de alguns temas que podem ser desenvolvidos por meio da utilização do documentário *A História das coisas*, com o objetivo de possibilitar novas perspectivas ao ensino de História. Temas como consumo na sociedade capitalista, os processos produtivos e os fatores da produção no mundo contemporâneo podem auxiliar o professor a refletir sobre como a imagem foi formada e qual a relação que há com a sua significação.

O documentário mostra a questão do sistema de produção e sua logística, que nada mais é do que a lógica de um capitalismo global moldado no consumismo sem limites, particularmente nos EUA, um país cujo sistema político é dependente e submisso em face das grandes corporações empresariais.

Partindo do pressuposto de que o consumo é algo cultural e está relacionado ao modo de produção vigente, é preciso deixar claro para os alunos que vivemos em uma sociedade capitalista. A produção capitalista tem no lucro seu principal objetivo. A dinâmica do atual sistema produtivo de bens, principalmente dos chamados "bens duráveis", tem como uma de suas estratégias a diminuição da vida útil dos produtos, aumentando, assim, o consumo dessa classe de produtos. Evidentemente, a velocidade nas inovações tecnológicas da contemporaneidade acaba por também contribuir com esse fato.

Quanto à publicidade e outras ferramentas de marketing, essas simplesmente são colocadas à mercê do mercado, o qual, no regime vigente, está alicerçado no "ter e não no ser".

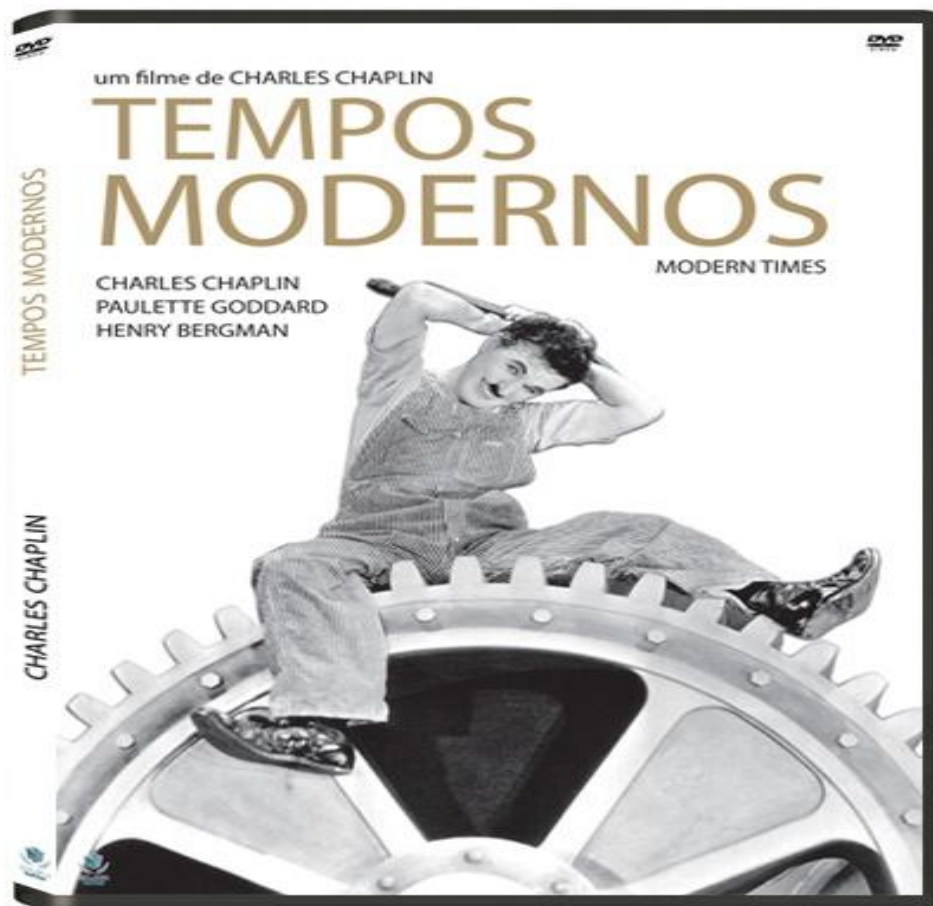
Em nossa compreensão didática, a partir da exibição do documentário, os alunos podem ser orientados a observar os anúncios publicitários veiculados em diferentes mídias e meios de comunicação. Essa prática pode conduzi-los à identificação da maneira pela qual esses anúncios influenciam nos hábitos de consumo, muitas vezes estimulando a compra de bens desnecessários. Quanto à publicidade e outras ferramentas de marketing, é importante destacar que essas são pensadas a partir dos interesses do mercado, e não das necessidades do consumidor.

A partir do documentário, podem ser propostos debates e novas pesquisas acerca do conteúdo abordado, que podem ser desdobrados em confecção de cartazes, painéis, campanhas de conscientização na escola, além de outras

atividades. No entanto, vale destacar que não adianta o uso de tais recursos didáticos se o método empregado não propusera leitura reflexiva desses meios, relacionando-os ao contexto do aluno. É pela reflexão que se extrapola o papel passivo da recepção da imagem. Nesse tipo de atividade, é inegável a necessidade de integrar diferentes linguagens nas atividades em sala de aula, o que pode contribuir para melhorar não somente as aulas de História, mas as demais disciplinas.

2.4 A NARRATIVA FÍLMICA DE *TEMPOS MODERNOS*, DE CHARLES CHAPLIN

Figura 3 – Capa do filme *Tempos Modernos*.



Fonte: www.google.com.br/

O filme *Tempos Modernos*¹³ foi dirigido e estrelado pelo cineasta britânico Charles Chaplin¹⁴. Na produção, de acordo com João Bosco Ferreira Brandão (2009), Chaplin apresenta a situação do proletariado americano pós-grande depressão de 1929. Em uma obra repleta de mudança repentina, o diretor mostra seu ponto de vista em relação à economia, à vida das classes trabalhadoras e à opressão da sociedade de consumo. Esse foi o filme que representou a passagem do cinema mudo para o cinema falado (o filme possui trilha sonora composta pelo próprio Chaplin, mas as personagens principais não falam). E também foi a última vez em que a personagem Carlitos¹⁵ apareceu nas telas (BRANDÃO, 2009).

Figura 4 – Carlitos, personagem criado por Chaplin.



Fonte: Acervo da autora.

13. Título original “‘Modern Times’”. Lançado em 1936, com duração de 87 minutos, mudo e em preto branco, foi produzido no estúdio United Artists/Charles Chaplin Productions, com fotografia de Ira H. Morgan e Roland Totheroh. O filme custou US\$1.500.000 de dólares (somente para fazer a grande máquina que engole Chaplin e Chester Conklin foram gastos 500 mil), mas nos Estados Unidos rendeu apenas US\$1.800.000. A Itália e a Alemanha proibiram sua exibição, mas em Londres, Paris e Moscou ele alcançou um sucesso considerável durante o resto do ano” (GOMES, s.d., p. 67).

14. Charles Spencer Chaplin nasceu em 1889, em Londres, Inglaterra, e morreu em 1977, em Vevey, na Suíça.

15. BRANDÃO (2009, p. 88) pontua que Carlitos vive em um período conturbado da história mundial. Chaplin não poderia deixar essa chance passar. Ele, que sempre mostrou preocupação em relação aos temas sociais tratados em seus filmes, sempre concilia a comédia à crítica social. Carlitos, que nunca havia dito uma única palavra, agora estava num grande dilema: falar ou não falar. De início, Chaplin considerava um ponto fora de questão. Se o personagem falasse, morreria. Mas o gênio criativo de Chaplin fez com que, na última aparição do personagem mais querido nas telas do cinema, ele falasse. E ao mesmo tempo não dissesse nada.

Tempos Modernos focaliza a vida urbana, imediatamente após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome. Segundo Brandão (2009),

o desemprego é mostrado de uma maneira realisticamente cruel. Após o surto e a prisão, Carlitos não consegue adaptar-se em nenhum novo emprego. Tal situação chega ao extremo do mesmo buscar a volta à prisão como a única forma de resolver seus principais problemas: a falta de emprego e a fome (BRANDÃO, 2009, p.87,88).

O protagonista, Carlitos, depois de um colapso nervoso devido ao excesso de trabalho, é demitido. O personagem é engolido pelas engrenagens e quando é levado ao hospital psiquiátrico, fica atestada sua insanidade mental causada pelo trabalho repetitivo, monótono, desgastante e exaustivo. De acordo Carlos Alberto Vesentini (2009), o trabalho repetitivo desencadeia a loucura do personagem principal do filme.

Carlitos enlouquecido, puro movimento automático, perseguindo a mulher pela rua, ao confundir botões de seu vestido com parafusos que deve apertar. Sequência que precede seu internamento numa clínica, à saída da qual dizem-lhe 'leve numa boa'. Ironia terrível, pois o esperam o desemprego e a angústia na cidade 'moderna' (VESENTINI, 2009, p. 169).

Em sua segunda parte, o filme trata das desigualdades entre a vida dos pobres e a das camadas mais abastadas, sem representar, contudo, as diferenças nas perspectivas de vida de cada grupo. Cenas como a que Carlitos e a menina órfã conversam no jardim de uma casa, ou aquela em que se encontra com a sua namorada em uma loja de departamentos, ilustram bem essas questões.

Sabemos que, inicialmente, o lançamento do filme chegou a dar prejuízo, porém, mais tarde, tornou-se um clássico na história do cinema. Chegou a ser proibido na Alemanha de Hitler e na Itália de Mussolini, por ser considerado "socialista". Aliás, nesse aspecto, Chaplin foi boicotado também em seu próprio país na época do "macartismo". Juntamente com *O Garoto* e *O Grande Ditador*, *Tempos Modernos* está entre os filmes mais conhecidos do ator e diretor Charles Chaplin, sendo considerado um marco na história do cinema.

O roteiro¹⁶ é simples, mas, mesmo assim, consegue prender a atenção de quem assiste ao filme. Há, em seu enredo, uma mistura de comédia, drama e um pouco de romance, fazendo uma paródia da vida real. O filme retrata a exploração do homem pela indústria e aborda, de forma cômica, a mecanização da mão de obra, o capitalismo dos anos 1930 e a desigualdade social. A revolução industrial, ali retratada, toma como ambiente uma fábrica com engrenagens gigantes que operam com processos de linha de montagem, os quais se baseiam em produções em larga escala.

O advento da produção mecanizada em larga escala deu início às transformações e crises no trabalho e na produção tanto na Europa quanto na América do Norte, cujos países eram predominantemente industriais, com suas populações cada vez mais concentradas nas cidades (HOBBSAWM, 1995).

Nenhum personagem do filme tem o nome revelado. Só se sabe o nome de Carlitos (figura 3) porque ele já era um personagem conhecido. Carlitos aparece pela primeira vez apertando parafusos, em um serviço repetitivo, no qual ninguém precisa raciocinar posto não haver tempo para isso. Os períodos de repouso são descontados do pagamento, sendo que, até para ir ao banheiro, os empregados “batem o ponto”, pois a empresa não paga pelos momentos nos quais os trabalhadores não estão em seus postos. Dentro do banheiro, a imagem do chefe aparece em uma grande tela lembrando sua altivez e autoridade (BRANDÃO, 2009).

Tempos Modernos tece, assim, uma crítica à sociedade industrial capitalista e contribui, por sua forma e conteúdo, para uma rica discussão em contextos de ensino e de aprendizagem. No entanto, ao se ater aos temas suscitados pelo filme em sala de aula, é preciso levar em consideração o alerta de Renato Mocellin (2009, p. 49), quando afirma que “a indústria cinematográfica não tem especial compromisso com a veracidade histórica”. Esse é um trabalho de quem lida com pesquisa histórica e seu ensino em sala de aula.

Na narrativa fílmica de *Tempos Modernos*, observa-se:

Ainda em seu início, o filme traz uma intrigante fusão de imagens: um grande grupo de ovelhas que, caminhando, transformam-se em operários a

16. A ideia da criação da estória surgiu em uma viagem à Europa, onde Chaplin estava lançando o filme ‘Luzes da cidade’ (City Lights, 1931). Após várias conversas com políticos, dentre eles Winston Churchill, ele volta para a América com fortes impressões a respeito da situação política do velho continente, pois, naquele momento, os reflexos da crise se espalhavam por todo mundo capitalista, contribuindo para o fortalecimento do nazifascismo europeu (BRANDÃO, 2009, p.84).

caminho do trabalho. Com essa metáfora, Chaplin expõe a dura realidade vivida pelos trabalhadores dessa época, pessoas sem sonhos, sem perspectivas, ou mesmo poder de pensar ou decidir, fazendo e agindo automaticamente (BRANDÃO, 2009, p. 86).

Figura 5 - Imagens das ovelhas – *Tempos Modernos*.



Fonte: www.google.com.br/

As ovelhas amontoadas, portanto, se tornam uma metáfora do homem. Como se, ao olhar dos donos das fábricas, o animal e o ser humano tivessem a mesma função: trazer lucro a qualquer custo, ou melhor, ao menor custo possível. Assim, como o custo deve ser mínimo, o tempo de descanso do trabalhador também deve ser.

No filme, temos outras metáforas ideológicas¹⁷: o rebanho correndo para o abatedouro remete ao povo correndo para o trabalho; o relógio representa que o dinheiro e o trabalho são controlados pelo tempo; o personagem principal balançando a bandeira indica sua adesão às causas comunistas.

17. Sobre as metáforas, que são bastante presente no filme, Martine Joly (2012) afirma: “Na língua, a ‘imagem’ é o nome comum dado ‘a metáfora’. A metáfora é a figura mais utilizada, mais conhecida e mais estudada da retórica, à qual o dicionário dá ‘imagem’ como sinônimo. O que se sabe da metáfora verbal, ou do falar por ‘imagens’, é que consiste em empregar uma palavra por outra, em virtude de sua relação analógica ou de comparação (JOLY, 2012, p.22).

A cena que mostra uma máquina de alimentar funcionários – que é elaborada por uma empresa de tecnologia – é uma grande amostra dessa forma de exploração: enquanto o trabalho é exercido, o empregado é alimentado, sem mesmo ter o direito de cortar a própria comida.

Existem, no filme, várias referências à medição do tempo. A primeira imagem do filme é exatamente do relógio da fábrica, que marca a hora da entrada, do almoço, da troca de turno e da saída do trabalho. A todo instante, Carlitos bate o ponto no relógio-ponto da fábrica, mesmo quando está fugindo da polícia. Outras tantas referências aparecem no decorrer do filme. Carlitos perde a hora na loja de departamentos, quando dorme demais. Além disso, a “máquina de comer” promete que vai “eliminar a pausa para o almoço, aumentar a produção e ultrapassar a concorrência”. A própria realização do filme parecia insurgir-se contra o tempo moderno, sendo rodado de outubro de 1934 a agosto de 1935, um tempo bastante longo para os filmes da época.

Carlitos simboliza, em *Tempos Modernos*, a imagem do operário. Chaplin consegue evidenciar o drama do proletariado em busca de oportunidades, de sobrevivência logo depois da crise de 1929, assim como o drama da fome representado pelos dois personagens principais: o operário desempregado e a mendiga. Devemos lembrar que o mundo do trabalho, desde o final do século XIX, passava por mudanças profundas, com os operários assumindo novas linguagens e formas de organização (HOBSBAWN, 2000).

O filme é atemporal. Apesar de antigo, permite discussões bastante relevantes nos dias atuais, como a vida na sociedade industrial, caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e na especialização do trabalho. É uma crítica à “modernidade” e ao capitalismo representado pelo modelo de industrialização, no qual o operário é engolido pelo poder do capital. Isso nos leva a refletir que, no contexto atual, exige-se do trabalhador cada vez mais qualificação.

É forte o apelo à questão da sobrevivência social. Esse apelo fica claro na cena da órfã, que, para sobreviver, furta comida para si mesma e para suas irmãs. Um dos pontos mais marcantes do enredo é o encontro dessa personagem com Carlitos, que a essa altura do filme já passou por muitas reviravoltas, desde a internação em um hospital psiquiátrico até o cárcere em presídios. A exemplo da órfã, precisa procurar um jeito de sobreviver. Algumas cenas do filme retratam a falta

de emprego, sendo essa a causa da miséria e da criminalidade. Mesmo quando esse existe, é retratado como desgastante.

Em suma, trata-se de uma obra cinematográfica que aborda uma situação histórica de um jeito satírico e reflexivo, podendo, sem dúvidas, ser considerada como portadora de uma visão contemporânea. O filme *Tempos Modernos* retrata a época em que a indústria transformou o trabalho em emprego e os trabalhadores passaram a trabalhar por salários, surgindo uma nova cultura. Em razão do surgimento das máquinas industriais, houve a necessidade de contratação de grande número de trabalhadores urbanos, passando a existir uma maior concentração populacional nas cidades. Surgiram novos métodos de produção, o que aumentavam a produtividade, causando desemprego. Nesse contexto, a excessiva oferta de mão de obra causava a redução dos salários, as jornadas eram extensas e as condições de trabalho eram perigosas.

O personagem Carlitos tenta sobreviver em um mundo confuso, moderno e industrializado. Desse modo, Chaplin quis passar uma mensagem social, segundo a qual o trabalhador é quase um escravo da atividade que tem que desenvolver. Ao sair do hospital, por conta de uma coincidência, é confundido com o líder de uma greve e é preso. Chegando o dia de sair da prisão, a sua vontade é permanecer recluso, mas é liberado pela justiça. Assim começa outra luta para sobreviver.

Quando consegue um emprego, as consequências do trabalho, quase mecânico, aparecem, pois o encarregado solicita que encontre um pedaço de madeira, mas ele acaba pegando um que não deveria e faz com que o navio afunde. Percebe-se claramente que essa realidade continua até os dias de hoje, apesar das melhorias advindas das conquistas de direitos dos e pelos trabalhadores. Persiste ainda a visão de que o empregado é apenas um objeto engolido pelo poder do capital e por essa sociedade capitalista que o exploram para alimentar todo o conforto e diversão das classes mais abastadas.

O trabalho, à época da produção do filme, era influenciado pelo *taylorismo*, concepção que fragmentava a atividade fabril e cronometrava o tempo de cada ação, tendo em vista a eficácia da produção e, conseqüentemente, do lucro (MORAES NETO, 1986). Nesse sistema, o operário não tem competência, faltam lhe formação e elementos para analisar cientificamente seu trabalho e estabelecer racionalmente prática ou técnica mais hábil (CHIAVENNATO, 2011). O operário, sob esse prisma, servia apenas para receber ordens e executar tarefas, pois era visto

como vadio, preguiçoso, razão pela qual era imprescindível a presença do supervisor no processo produtivo. Chaplin sintetiza isso quando o supervisor controla a execução das tarefas apontando o dedo indicador para a esteira e quando retrata o personagem Carlitos como vagabundo. Mesmo que a morte social de Carlitos simbolize a busca pela felicidade, a sociedade capitalista não enxerga desse modo, porque o vê como um irresponsável, vagabundo ou mesmo insano.

Em busca do aumento da produtividade e da economia de tempo, o filme apresenta a Máquina Alimentadora Bellows. Ao experimentar o uso da máquina de alimentação no horário de almoço, o personagem Carlitos serve de cobaia. Durante os testes, a máquina apresenta uma sequência de defeitos e maltrata o operário. Chaplin aponta para uma crítica fundamental ao taylorismo: o desprezo pelo elemento humano no processo produtivo, a desumanização do trabalho industrial. A respeito da experiência à qual Carlitos foi submetido, Vesentini (2009) afirma:

Alienado, desqualificado, cobaia, eis Carlitos perplexo sob a violência dessa experiência. A idéia das forças intelectuais voltadas contra o trabalho manual, no aumento da produtividade para o capital, ganha força nessas cenas. Com nenhum saber sobre o processo de trabalho, dominado pela máquina, dotado apenas de movimentos simples e repetitivos, por que não o alienar também dos movimentos pessoais por ele definidos na hora do almoço? (VESENTINI, 2009, p. 170).

Na lógica do *taylorismo*, mesmo durante o almoço as mãos dos operários estariam livres para executar tarefas. Assim, Charles Chaplin consegue imprimir críticas aos sistemas de trabalho imposto aos operários, apresentando um personagem executando atividades fabris de forma coordenada, ritmada, intensa e repetitiva.

Ao analisar o trabalho no sistema capitalista, a partir de *Tempos Modernos*, temos que ressaltar as diferenças temporais e de desenvolvimento da tecnologia. Passadas algumas décadas, podemos verificar que, no campo organizacional, as relações interpessoais formais e informais mudaram, no entanto, os trabalhadores ainda continuam a executar trabalhos repetitivos e tediosos, o que gera fadigas nos trabalhadores.

Vesentini (2009) pontua que Chaplin faz todas as denúncias possíveis no filme, inclusive a de que a realidade do trabalhador não o despertava para a ação coletiva com a intenção de romper sua situação de exploração. Para esse autor,

todos os momentos de resistência, choque e ações contra o conjunto, na fábrica, na cadeia, na passeata, efetivados por Carlitos, têm duas características: são acidentais e são individuais, não solidários. Como indivíduo ele recusa o trabalhador coletivo, sendo, no entanto, personagem despido de saber, apenas trabalhador parcial, já alienado. Curioso indivíduo que se lê na procura da felicidade com a companheira, tendo idealizado lar e família. Recusa da ação coletiva e solidária, ao lado da esperança na felicidade: Nós 'conseguiremos' (VESENTINI, 2009, p. 172).

Trata-se de um filme simples e criativo, que envolve o telespectador e, de uma forma bem engraçada, nos faz perceber até que ponto um homem pode chegar quando enfrenta tempos difíceis. De acordo com Vásquez (2007) mesmo que tenha advindo, da revolução industrial, uma valorização do trabalho e da técnica, isso não significou a valorização do trabalhador e do sentido de sua atividade produtiva.

O filme representa a ideia de trabalho e da condição do operário em um ambiente de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, conduzindo-nos a pensar a escola como espaço de reflexões acerca das necessidades que surgem no mundo do trabalho. As linguagens fílmicas e as imagens em movimento não devem ser utilizadas apenas para chamar a atenção dos alunos, mas, sobretudo, como instrumentos que podem contribuir significativamente para o processo ensino-aprendizagem entre alunos trabalhadores. É preciso saber explorar tais tecnologias no ensino de História.

2.5 ACESSO AO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM *TEMPOS MODERNOS*

Por meio desse filme, é possível estudar, em sala de aula, entre outros, os seguintes temas: as relações entre o homem e a tecnologia; a imposição do tempo fabril, marcando o ritmo da vida humana; a organização, condições e exploração do trabalho; a desigualdade social e seus efeitos, tais como a miséria, a fome, os furtos, a criminalidade; a ideia de felicidade e prosperidade supostamente garantidas pelo consumo; a depressão econômica de 1929 e o impacto da revolução industrial.

É possível desenvolver esses temas porque o filme consiste em uma narrativa bem elaborada sobre como se encontrava o mundo do trabalho diante das mudanças que vinham ocorrendo desde a Revolução Industrial. A ascensão das máquinas fez com que milhares de trabalhadores perdessem seu emprego, sendo obrigados a aceitar qualquer posto de trabalho, como no caso do personagem

Carlitos, que, durante toda a sua trajetória, está em constante mudança de atividade profissional.

Para o devido uso do filme, é necessário, em primeiro lugar, contextualizá-lo para aos alunos, considerando aspectos como o período histórico retratado, as percepções sociais e históricas de diretores e produtores, o contexto social evocado e as condições técnicas de filmagem. A produção mostra a vida urbana dos Estados Unidos depois da grande depressão econômica de 1929. Aborda as consequências sociais que tal crise provocou: desemprego, fome, aumento dos índices de violência. É preciso deixar explícito aos alunos que as condições de trabalho das quais se ocupa Chaplin é aquela do ápice da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, na Europa. Aprimorada com os avanços tecnológicos do século XIX, como a descoberta da energia elétrica - com aparecimento das ferrovias e do telefone -, manifesta-se de forma ostensiva nas modernas fábricas da primeira metade do século XX.

É esse impacto da Revolução Industrial, com seus processos mecânicos que aperfeiçoaram a produção e os lucros, mas que promoveram igualmente o desemprego, que deve ser objeto de reflexão em sala de aula. Se, por um lado, a revolução trouxe avanços no campo da tecnologia, da educação e da saúde, melhorando as condições de vida dos que estão devidamente inseridos no sistema capitalista, por outro ela trouxe danos ao próprio trabalhador, como o medo do aumento do desemprego e os desgastes físicos e psicológicos em virtude das condições de trabalho. As cenas nas quais Carlitos fica apertando parafusos, mesmo em horário de descanso, e quando "parafusa" os botões da saia da secretária, associadas à cena antológica em que ele é "engolido" pelas engrenagens da fábrica, evidenciam claramente um desequilíbrio social. Essa substituição do homem pela máquina ainda acontece nos dias atuais? Como isso acontece?

A partir do filme, os alunos podem ser instados a perceber as tecnologias contemporâneas, atentando-se às suas mudanças ao longo do tempo. O que a máquina de refeições pode dizer sobre o tempo de trabalho em 1930? E nos dias atuais, na segunda década do século XXI, quais os tempos reservados para a alimentação e para o lazer? Atitudes humanitárias podem ser substituídas por recursos tecnológicos? Onde, de fato, a tecnologia é necessária? São questões que podem ser debatidas em sala de aula tendo como ponto de partida o filme de Chaplin.

O emprego de Carlitos na loja de departamentos mostra as diferenças sociais, propiciando um bom momento para um debate entre professores e alunos. O filme permite, de igual forma, a análise sobre os movimentos sociais dos trabalhadores, como os momentos de greves e passeatas. Possibilita, ainda, analisar com os alunos a prisão injusta de Carlitos por estar apenas segurando a bandeira do manifesto. A partir do filme, pode-se questionar como os movimentos sociais se desenvolvem e são vistos na sociedade contemporânea.

Há outras perguntas também pertinentes, como, por exemplo: por que o personagem central insiste em voltar para cadeia? Que ideia de prosperidade manifesta Carlitos quando encontra a jovem órfã, momento no qual a vida do personagem ganha novo sentido?

A partir de discussões acerca do filme, o professor pode solicitar pesquisas que podem ser realizadas em jornais e revistas, sob o intento de serem feitas exposições em forma de cartazes, painéis e muitas outras atividades que possam ajudar na compreensão dos diferentes temas.

Trabalhar com o filme em sala de aula exige muito mais que escolher um bom filme relacionado a um determinado tema. Exige uma nova postura do professor, o que implica mudanças no seu comportamento pedagógico, principalmente com a adoção de uma visão crítica e problematizada no que se refere ao recurso didático a ser utilizado.

No decorrer deste capítulo, pontuamos as representações históricas do documentário *A História das Coisas* e do filme *Tempos Modernos*. Sobre o primeiro, ressaltamos a preocupação com o desgaste do meio ambiente e com a ideia do consumo, temas que podem ser desenvolvidos nas aulas de História. Com relação ao segundo, procuramos destacar as mudanças no mundo do trabalho provocadas pela Revolução Industrial, mudanças essas bem exploradas por Charles Chaplin ao focalizar as transformações ocorridas em países que passaram pelos processos econômicos e culturais dessa revolução. Com o desenvolvimento das duas atividades fílmicas, buscamos propor temas para o debate, tendo em vista o uso dessa metodologia de ensino.

CAPÍTULO III

3. EXPERIÊNCIAS COM O USO DE FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Neste capítulo, apresentamos a parte empírica da pesquisa, ou seja, as experiências advindas do uso de filmes no ensino de História, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA, e da análise dos dados gerados mediante a aplicação da proposta didática “Mundo do Trabalho”. A metodologia adotada foi a Aula Oficina¹⁸, com o objetivo de narrar os experimentos com o uso do filme como recurso didático. Buscamos analisar e compreender as percepções dos alunos de uma turma do 4º período da modalidade EJA da Escola Municipal Zeca Barros, quando esses utilizaram o filme como ferramenta didática para o aprendizado em História. Selecionamos essa sala por se tratar de uma turma composta de jovens trabalhadores de uma escola que atende à população da periferia do município de Araguaína-TO. Antes, porém, de nos debruçarmos sobre a escola, sobre a turma e sobre a metodologia adotada para as atividades de ensino com o uso de filmes e sobre uma retrospectiva sobre a implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, aprofundamos, um pouco mais, as considerações acerca da relevância da Educação Histórica e sua relação com o ensino na EJA.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A Educação Histórica é um campo da área da História que se dedica às relações que envolvem o processo ensino-aprendizagem de História em ambientes formais e não formais de educação, a produção do conhecimento histórico e a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica (SCHMIDT; BARCA, 2009).

Na contemporaneidade, persiste ainda no ensino de História a utilização de práticas pedagógicas apenas ocupadas em repassar o saber já construído, como se

18.BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: atas da quarta jornada de educação histórica**. Braga, centro de investigação em educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

esse não fosse questionável. Nessa prática, o aluno torna-se prisioneiro de uma visão equivocada que norteia o seu acesso ao conhecimento histórico, sob uma crença de que os conteúdos históricos são assim desde sempre, o que lhe impede as devidas reflexões críticas. Conforme percebe Conceição Cabrini (1994),

o aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história revelada (CABRINI, 1994,p.21).

Nesta pesquisa, levamos em consideração o perfil desses estudantes, em muito distinto daqueles que têm oportunidade de estudar na “idade convencional”. Para turmas da EJA, faz-se necessário outro tipo de seleção de conteúdo, materiais didáticos e metodologias de ensino e de avaliação, uma vez que esses alunos, em sua maioria, trabalham durante o dia em período integral. É notório que essas pessoas apresentam dificuldades com a leitura e com a escrita.

Essas dificuldades, no entanto, não representam ausência de cultura e outros saberes não acadêmicos. Na trilha de Santos (2005), compreendemos que os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem ser pensados de maneira que possam contemplar o multiculturalismo e que sejam capazes de valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes acadêmicos e os informais (ligados ao contexto sociocultural do educando), ou em outros termos, entre a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferentes formas de conhecimento. O currículo deve abranger temas que possibilitem compreender o contexto no qual o aluno vive, ou seja, temas que apresentem significado.

Segundo Marcos Silva e Amélia Porto (2012 p. 46), “o ensino torna-se significativo à medida que permite ao estudante dialogar com sua realidade, compreendê-la e questioná-la de forma mais sistemática”, o que nos faz recorrer às ideias de Freire (1989), no seu clássico *A importância do ato de ler*, no qual afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). O aprender a partir de temas próprios do cotidiano do aluno remete à concepção de consciência histórica, sobre a qual nos debruçamos no primeiro capítulo desta dissertação.

Para Rüsen (2012), o conceito de consciência histórica se apresenta de forma técnica, com um jeito particular de orientação em situações reais da vida

contemporânea. No exercício pedagógico, cabe ao professor indagar as ideias históricas prévias dos alunos para fundamentar e fornecer parâmetros para intervenção pedagógica. Tal prática sinaliza para o que se compreende como uma aprendizagem significativa. Desse modo, na perspectiva da Educação Histórica, os estudantes são agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências que são valorizadas. Nesse contexto, o professor exerce um papel de investigador constante.

É importante que o processo educativo seja regido por esse exercício de reconhecimento, de leitura do mundo, de forma que a aquisição da leitura a partir dos conteúdos disciplinares viabilize situar os sujeitos no mundo, no seu mundo, o que significa desenvolver sua compreensão e, por isso, suas ações.

Ciente desse desafio, é que utilizamos a proposta didática de uso de filmes no ensino de História, com vistas a desenvolver um trabalho que atendesse às especificidades do ensino de História na EJA, conforme temos insistido. Para tanto, é necessário ver essa modalidade de ensino em suas mudanças desde o seu surgimento, na década de 1930.

3.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Em pleno século XXI, ainda não damos a devida atenção à educação. As greves dos profissionais da educação do Tocantins, em 2015, nos dão uma ideia de como se encontra a educação básica neste estado. Os sindicatos denunciam que as escolas estão cheias de problemas relacionados à estrutura física, a um corpo docente mal remunerado e à natureza dos investimentos, cuja escassez constitui-se em mais um entrave a uma educação de qualidade, entre outras demonstrações de descaso por parte do poder público. Algumas das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no Estado do Tocantins podem ser observadas nesta nota do SINTET, emitida em 2015:

Em 2015 a Assessoria Jurídica do SINTET impetrou AÇÃO ORDINARIA DE OBRIGAÇÃO DE FAZER c/c PRECEITO COMINATÓRIO E PEDIDO DE ANTECIPAÇÃO DE TUTELA para obrigar o Estado do Tocantins em

promover o pagamento dos trabalhadores da educação até o dia 05 de cada mês, por força do artigo 1º do Decreto nº 2563/2005¹⁹.

É lamentável a situação na qual se encontra nossa educação, visto ser necessária uma ação judicial para que os pagamentos de professores sejam pagos em dia. O professor, além de suas preocupações inerentes à sua prática docente, é impelido a se preocupar também com questões salariais precárias, o que acaba por influenciar diretamente no seu fazer pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos-EJA não foge a essa realidade. Por se tratar de uma modalidade de ensino complexa, que envolve dimensões que vão além da questão educacional regular, precisa ser contextualizada em específico.

Um breve histórico de elementos essenciais da educação brasileira de jovens e adultos se faz necessário para entendermos as situações que envolvem os alunos com os quais desenvolvemos nossa pesquisa. O objetivo é refletir sobre as atitudes tomadas no passado que trazem consequências para essa segunda década do século XXI.

Segundo Ana Maria Soek, Sonia M. C. Haracemiv e Tânia Stoltz (2009), é de suma importância conhecer as lutas de uma nação no que diz respeito ao processo de alfabetização de seu povo. Nesse sentido, essas autoras acentuam a importância de conhecer a trajetória da educação de jovens e adultos em nosso país:

Ao conhecer a trajetória histórica das lutas pela alfabetização de uma nação, é possível estabelecer paralelos com a própria história do país. Portanto é preciso pontuar na história do Brasil a Educação de Jovens e Adultos para maior compreensão do problema do analfabetismo, situação que durante quatro séculos vem se observando (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p.7).

Em 1988, a Constituição Federal passou a garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Entre as modalidades da educação básica do sistema educacional brasileiro, está a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Dessa forma, pessoas com mais de 15 anos que não tenham concluído o ensino fundamental, assim como

19.SINTET. Disponível em: <<http://sintet.org.br/ultimasnoticias-155-desde-2015-acao-judicial-cobra-pagamento-da-rede-estadual-dia-1>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

aquelas com mais de 18 anos que não tenham chegado ao término do ensino médio, podem recorrer a cursos e exames específicos que equiparem sua formação àquela obtida por quem frequentou a escola com regularidade.

Segundo dados oficiais²⁰, existem no Brasil, atualmente, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados nas escolas. Observa-se que o país ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação a todas as pessoas, como garante a constituição em vigor. Nesse sentido, a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos nos alerta que:

Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão (RIBEIRO, 2001, p.14).

Essa modalidade de ensino sempre enfrentou resistências e dificuldades, que se iniciaram ainda com os jesuítas, à época responsáveis pela educação no Brasil colônia. Conforme a proposta, na educação dessa modalidade, devem ser observadas as dimensões éticas e sociais do ensino.

Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais (RIBEIRO, 2001, p.13).

Sobre a trajetória histórica dessa modalidade educacional, a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos nos lembra de que:

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios (RIBEIRO, 2001, p.19).

20.MEC.Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/204-noticias/10899842/34291-brasil-vai-sediar-conferencia-de-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Na década de 40 do século XX, a certeza na capacidade de aprendizagem dos adultos e a propagação de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach²¹, guiaram a iniciativa do Ministério da Educação de lançar, pela primeira vez, durante a Campanha de 1947, material didático exclusivo para o ensino da leitura e da escrita para os adultos (RIBEIRO, 2001).

Sobre as ideias de Laubach, as autoras Maria Soek, Sonia M. C. Haracemiv e Tânia Stoltz (2009) pontuam que:

Para Laubach, o adulto não alfabetizado não deixa de ser uma pessoa instruída pelo fato de não saber ler e escrever. Ele só não teve acesso ao conhecimento formal. Para esse alfabetizador, 'promover a alfabetização é mudar a consciência da pessoa, reintegrando-a ao meio em que vive e colocando-a no mesmo plano de conhecimento de direitos humanos fundamentais'(SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p.11).

Ainda de acordo com a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, o processo implantação da educação de adultos no Brasil não ocorreu sem críticas.

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (RIBEIRO, 2001, p.22).

Nessa trilha, surge no Brasil, na década de 1960, uma referência para os estudos da educação para Jovens e adultos: Paulo Freire. A própria Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos traz informações relevantes sobre as propostas de educação popular desse educador, que em muito influenciam essa modalidade de ensino.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB —

21.Segundo as autoras Soek, Haracemiv e Stoltz (2009), o método Laubach se fundamenta nos estudos de psicologia experimental realizados nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930. Laubach foi protagonista da Campanha de Jovens e Adultos, na década de 1940, que visava a instituir políticas globais para solucionar os problemas da esfera educacional.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas (RIBEIRO, 2001, p.22).

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria ter abrangência sobre todo o país. Orientou-se pelas proposições de Paulo Freire, que, por sua vez, propunha uma nova pedagogia que levasse em conta a vivência e a realidade do educando na condição de participante ativo no processo de educação. No entanto, encarregado de desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, o educador foi exilado em 1964, por força do golpe civil-militar, passando a expor suas concepções pedagógicas em vários países.

No lugar do plano proposto por Freire, os militares adotaram um programa assistencialista e conservador: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL foi uma iniciativa pensada e elaborada com a finalidade de defender os interesses das classes dominantes que apoiaram o golpe. Sob a máscara de erradicação do analfabetismo, seu objetivo era apenas a alfabetização funcional, sem uma preocupação maior com a formação do homem (RIBEIRO, 2001).

As propostas fixadas pelo regime militar no Brasil, em relação à alfabetização de adultos, contrapunham-se fortemente às ideias defendidas por Freire (2011). Para esse educador, a alfabetização seria bem mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. No conceito freiriano, tanto o aluno quanto o professor são agentes de transformação da realidade social.

Freire sempre evidenciou uma inquietação em relação a uma aprendizagem significativa. Em todas suas discussões relativas à escolarização do aluno jovem ou adulto, sempre destacou a importância de associar o aprendizado da leitura e da escrita à revisão profunda nos modos de conceber o mundo, com ênfase nas disposições dos jovens e dos adultos para tomar nas mãos o próprio destino. Para esse autor, o mundo se mostra ao mesmo tempo como incompleto e parcial. A educação, portanto, deve implicar na revelação da realidade. O educador, diante disso, deve almejar uma sociedade melhor, assumindo como sua utopia a construção de uma nova realidade. Assim, o desafio de todo professor é organizar o método ideal sem sufocar a capacidade imaginada (FREIRE, 2011).

Em sintonia com o pensamento de Freire (2011), Schmidt e Cainelli (2009) afirmam que o ensino de História não foge à necessidade de associar o conhecimento escolar à realidade de quem aprende.

Quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que a história também se faz fora da sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes das ruas e colégios (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 150).

Observa-se que os conhecimentos que os alunos trazem consigo, aqueles que adquirem no dia a dia, se respeitados e problematizados, contribuem para um aprendizado significativo.

O uso do filme, um elemento presente no cotidiano de nossos alunos, pode contribuir para a interação entre os conhecimentos adquiridos na vida diária e os praticados nas salas de aula. Isso, posto, abordaremos, a seguir, nossa atuação em uma turma de alunos da EJA, em uma escola do município de Araguaína-TO.

3.3 O CONTEXTO DA ESCOLA-CAMPO

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Zeca Barros, de setembro a outubro de 2015. Essa escola foi criada em 1990, pela Lei 1028/90, e está localizada na Rua Cantinho do Vovô, nº 473, Vila Santiago, em Araguaína-TO.

O município de Araguaína-TO, por sua vez, está localizado na região norte do Estado do Tocantins. É considerado por muitos estudiosos acerca dessa região como “o principal município do Estado” (SIMPLÍCIO, 2011, p. 11). A cidade, que obteve sua emancipação em 14 de novembro de 1959, pertencia ao município de Filadélfia, localizado na fronteira do Estado do Maranhão. Araguaína cresceu a partir do povoado chamado Lontra, organizado no início da década de 1950 (GURGEL, 1998).

Segundo dados do IBGE²², de 2015, o município possui uma população de 170.183.00 habitantes, sendo a segunda maior cidade do Estado do Tocantins. A

22. IBGE Estimativa da população. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/tocantins|araguaína|estimativa-da-populacao-2015->>. Acesso em: 09 fev. 2016.

maioria das fontes da economia e de trabalho provém do comércio e do funcionalismo público, dado que a cidade não dispõe de um parque industrial desenvolvido.

Em relação aos espaços e eventos que contribuem para o acesso à cultura, há, em Araguaína-TO, o Espaço Cultural Agnaldo Borges e a Biblioteca Pública Anacleto José da Silva "Conterrâneo". Os principais eventos culturais que ocorrem na cidade são organizados pelo poder público, entre os quais podemos citar: Festa de Carnaval, Via Sacra, Festa Junina e Vila de Natal, todos dispendo de grande participação da população²³.

Quanto ao acesso a filmes, o primeiro cinema de Araguaína-TO foi inaugurado em 1986, na antiga Praça das Nações, hoje Praça São Luiz Orione. Em 2016, constata-se a existência de apenas uma sala de cinema na cidade, que funciona em uma galeria voltada para o comércio, que é frequentada por um público bastante diversificado no que se refere à faixa etária e à condição social. Como se percebe, o contato da população com a cultura cinematográfica é restrita.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) de nossa escola-campo, sua missão é a de "contribuir para a constante melhoria das condições educacionais dos alunos e para criatividade e competência profissional de toda a equipe" (ESCOLA MUNICIPAL ZECA BARROS, 2015, p.4). Conforme pesquisa em fichas cadastrais dos alunos da EJA, observamos que a escola atende a uma clientela carente e diversificada, com grande número de famílias migratórias. Muitos alunos não possuem casa própria ou moradia fixa, estando em constante migração de um bairro para o outro, o que os leva a constantes transferências e a mudanças na quantidade de alunos (ESCOLA MUNICIPAL ZECA BARROS, 2015).

Buscamos identificar, no Projeto Político Pedagógico (PPP), como a escola concebia a relação entre sociedade, indivíduo e tecnologia, com o objetivo de localizar o espaço dispensado ao uso do cinema nessa unidade de ensino. Como integrante do quadro de professores da escola em estudo, tínhamos livre acesso ao PPP. Em nossas análises, constatamos que esse documento, ao se referir à tecnologia, reduz o termo aos recursos audiovisuais, como o computador. No entanto, mesmo que o PPP não faça nenhuma referência ao uso do cinema,

23. Informações detalhada dos eventos aqui citados são acessadas no portal oficial da Prefeitura Municipal de Araguaína-TO. Disponível em: <<http://www.araguaina.to.gov.br/portal/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

verificamos sua presença concreta na escola. Apesar de não haver salas próprias para a exibição de filmes, bem como um mobiliário adequado a essa prática, os professores das diferentes disciplinas utilizam filmes como recurso didático em suas aulas. Há alguns aparelhos para essa finalidade, tais como: 1 aparelho de DVD, 1 aparelho de TV 29", 1 aparelho de *data-show* e 1 computador. Considerando que a escola não dispõe de um acervo de filmes em DVD, fica a locação ou a aquisição desses a cargo dos professores.

Essa situação não foge à realidade que cerca o ensino na EJA em outras regiões do país. Conforme Hedi Maria Luft (2004), o público atendido pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil é constituído principalmente por trabalhadores braçais, vítimas de processos de exclusão social que querem ir além de uma cultura de reprovações no ensino regular e desejam mudar de vida através dos estudos. Nesse contexto, cabe aos educadores respeitar os tempos sociais, culturais, cognitivos e éticos dos alunos.

Em diálogos com nossos colaboradores, ficou claro o desejo de mudança de vida por meio dos estudos. Alguns alunos demonstraram arrependimento por ter abandonado os estudos quando crianças ou adolescentes, por não ter se esforçado o suficiente para alcançar esse objetivo. Os alunos mais velhos chegaram a aconselhar os mais novos a serem mais esforçados e dedicados, para também não se arreperderem no futuro, visto que a vida de quem tem pouco estudo é muito difícil. Foi nessas circunstâncias que aplicamos a metodologia da Aula Oficina, com vistas à utilização do filme como recurso didático.

3.4 A METODOLOGIA AULA OFICINA

O objetivo principal dessa fase da pesquisa foi identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas centrais dos filmes e, na continuidade do trabalho, fazer uma intervenção pedagógica de acordo com o nível conceitual da turma. Para tanto, fizemos uso da proposta "Mundo do Trabalho"²⁴ e incluímos elementos da concepção de Isabel Barca (2004) em relação ao trabalho a ser

24.A proposta didática com o nome "Mundo do Trabalho" foi estruturada pela autora a partir dos pressupostos da aula-oficina (BARCA, 2004), com o objetivo de dinamizar o ensino de História com o uso do filme em sala de aula.

desenvolvido em aula de História na perspectiva da Aula Oficina. Essa metodologia pode ser apreendida no seguinte modelo:

Quadro 2 – Modelo de Aula Oficina

Paradigmas Educativos – modelo de Aula Oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas. O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia.
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes Aula Oficina.
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos.
Efeitos	Agentes sociais.

Fonte: Barca (2004, p. 133)

Nesse modelo, o professor é "um investigador social" que deve, antes de tudo,

levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta (2004, p.134).

De acordo com Bittencourt (2011), as interpretações relacionadas à aprendizagem conceitual levaram a psicologia social a contribuir com reflexões acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. No campo do conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais acentuada, considerando-se as experiências vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada na mídia – cinema e televisão. Na Aula Oficina, um componente muito importante é o processo de avaliação da aprendizagem. Segundo Ana Maria Bergamin Neves (2012),

outro grande desafio que se coloca para o professor é a avaliação da aprendizagem de seus alunos. Ao planejar o ensino, é importante que os objetivos sejam bem definidos, de modo que o professor possa acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos e os avanços e dificuldades apresentados individualmente por eles (NEVES, 2012, p.23).

Na perspectiva da Aula Oficina, a avaliação é uma atividade central, na medida em que essa diz respeito “à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco” (BARCA, 2004, p.139). No processo de avaliação, o aluno “poderá fazer um exercício de análise de mudança conceitual” (BARCA, 2004, p.139).

Na busca de definição dessa metodologia, a autora destaca que na projeção de uma aula de História, o professor deve estar atento àquilo que se denomina instrumentalização essencial.

O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalizações essenciais (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – encontra-se explícito nas atuais propostas curriculares para o ensino básico secundário (BARCA, 2004, p. 133).

A autora afirma também que as instrumentalizações em História poderão resumir-se em:

I Interpretação de fontes

‘Ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas;

Cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada

Entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;

Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;

Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (BARCA, 2004, p.134).

À luz dos postulados da Aula Oficina, o professor deve assumir uma postura de investigador social e procurar conhecer o universo conceitual do aluno (BARCA, 2004). Tomando como referência essa afirmação, optamos por iniciar a aplicação da proposta didática “Mundo do trabalho”.

3.5 OS PROCEDIMENTOS PARA INICIAR A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Para iniciar nossas atividades de pesquisa, apresentamos e explicamos à turma a proposta didática, que utiliza o filme como recurso didático. Tendo respondido às perguntas dos alunos, aplicamos o questionário II (APÊNDICE C), com a intenção de perceber a concepção dos alunos sobre a metodologia adotada, antes da aplicação da proposta didática. Depois do desenvolvimento das atividades, foi aplicado o questionário V (APÊNDICE F), objetivando que os alunos avaliassem a proposta.

Esse primeiro momento foi muito promissor, uma vez que os alunos demonstraram interesse em participar da pesquisa. Ficou evidente que as imagens fazem parte do cotidiano dos alunos; que esses gostam de assistir a filmes – pois, aos poucos, os alunos foram expondo suas preferências e experiências com filmes, dentro e fora do contexto escolar. Quanto às preferências dos alunos no que se refere ao gênero fílmico, ficou evidente a preferência da turma pelos tradicionais filmes comerciais (ação, aventura, comédias românticas, etc.), sendo o gênero comédia o mais citado. O filme *Tempos Modernos* faz parte desse gênero.

A preferência dos alunos por filmes comerciais de ficção evidenciou a influência exercida pela televisão aberta, haja vista que o acesso a filmes pela maioria desses alunos ocorre por meio desse meio de comunicação. *Tempos Modernos*, considerado um filme “histórico”, a exemplo de *Troia*, *Alexandre*, *As cruzadas*, *O Gladiador*, *Ben Hur*, entre outros, foi bem comentado pelos alunos. *História das coisas*, por sua vez, foi menos citado, por se tratar de um documentário. Isso se deve ao fato de esse gênero não ser atrativo principal das emissoras de televisão, que preferem comédias, suspenses, ficção científica, ação e aventura.

Após explicar a proposta didática, explicá-la e permitir que os alunos analisassem-na como instrumento de avaliação (Instrumento de metacognição), foi utilizado o material produzido pela turma, a saber: as noções que tiveram sobre os filmes e as atividades a partir desses produzidas. Conforme assinalam Flávio Berutti e Adhermar Marques (2009), o professor deve oferecer aos alunos

um ‘leque’ de opções, que vão desde questões que propõem uma revisão dos textos estudados, a atividades de pesquisa, geralmente em grupos, cujos resultados deverão ser apresentados para toda a turma, além de seminários voltados para o debate de filmes relacionados aos contextos históricos estudados (BERUTTI; MARQUES, 2009, p.157).

Para os autores, a avaliação da aprendizagem é parte importante do processo ensino-aprendizagem de História, não devendo se restringir à seleção de conteúdo. À luz desse entendimento, sempre que possível, o professor deve mostrar aos alunos os seus avanços (BERUTTI; MARQUES, 2009).

O próximo passo da pesquisa foi a aplicação do questionário III (APÊNDICE D), cujo objetivo foi identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas consumo/meio ambiente e trabalho. Os subtemas selecionados foram: consumo na sociedade capitalista, relações de trabalho e avanços tecnológicos. Nesse sentido, apresentamos aos alunos três questões sobre trabalho e consumo, questões essas retiradas do livro didático *Caminhar e transformar – história*²⁵, adotado pela escola na qual desenvolvemos nossos trabalhos.

O referido livro apresenta uma boa articulação entre informação e aprendizagem, bem como se ocupa do discurso do livro didático em uma perspectiva crítica. Organizado a partir de tendências historiográficas bastante ecléticas, comporta um conjunto de atividades que auxiliam na avaliação da qualidade do conteúdo dos textos, oferecendo condições de aprendizagens. A obra é bastante elucidativa quanto à forma a ser utilizada pelo professor com vistas a envolver o aluno com o tema desenvolvido. Quanto à teoria nela prevalente, observou-se sua filiação às teorias pós-críticas, que apresentam um currículo multiculturalista com perspectivas diversas, tais como a crítica materialista, as relações de gênero, a identidade e a diversidade²⁶.

Para desenvolver o tema consumo/meio ambiente e trabalho, optamos por focalizar as seguintes unidades do livro: *I- Iguais e diferentes- Identidade e diversidade; II- Aqui é o meu lugar- Meio ambiente e sustentabilidade; III- Trabalho e transformação - O mundo do trabalho; IV- Mundo cidadão - Cidadania e direitos*

25.MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira. **Caminhar e transformar – história**; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013. Ana Paula Martins é bacharela e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e atuou em diversos projetos de formação de professores. Kadine Teixeira Lucas, bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), é professora em escolas particulares da cidade de São Paulo. Atuou como professora e formadora de professores da EJA em vários estados do país e em projetos de educação popular em Angola.

26.De acordo com Silva (2011), a questão central das teorias críticas e pós- críticas é o “porquê?” Por que esse conhecimento e não o outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um certo tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as vinculações entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2011, p. 14-16).

Humanos. A escolha dessas unidades justifica-se em razão de apresentarem uma perspectiva interdisciplinar e transversal²⁷.

Na sequência, apresentamos os perfis da turma envolvida na pesquisa, tendo em vista circunstanciar os resultados obtidos com a aplicação de nossa proposta didática.

3.6 PERFIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO E SUAS FORMAS DE ACESSO AOS FILMES

Nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino na rede municipal de Araguaína-TO, são ofertados, para o 2º. Segmento, as disciplinas de História, Geografia, Português, Matemática, Ciências, Artes, Inglês, Educação Física e Iniciação à Qualificação Profissional – IQP. Essas disciplinas são ofertadas do 1º ao 4º período (ARAGUAÍNA, s.d.). A IQP é ofertada com o objetivo de que, a cada semestre, o aluno possa adquirir conhecimentos, noções básicas em uma determinada profissão, como auxiliar de recursos humanos, promotor de vendas e recepcionista²⁸.

A partir de questionário socioeconômico e cultural que aplicamos aos 24 alunos com os quais desenvolvemos a pesquisa (questionário I), foi possível estabelecer aos seus perfis, os quais serão explicitados logo abaixo. Insta esclarecer que, no referido instrumento, elaboramos questões sobre a idade do aluno, o local de moradia, a naturalidade, a profissão, as possibilidades de continuação nos estudos, se o aluno já frequentou o cinema, quantas vezes por semana assistem a filmes e qual o seu gênero preferido.

Em análise aos dados gerados pelo questionário, observamos que a escola recebe alunos de vários bairros. A grande maioria é de classe baixa, sendo que muitos não utilizam transporte para se deslocar até a escola.

Quanto ao gênero e faixa etária, dos 24 alunos participantes 14 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades variaram entre 16 e 50 anos, como se pode observar no quadro abaixo:

27. Segundo Freitas Neto (2004, p. 59), 'a transversalidade apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados'.

28. Octávio Ianni (1991) fez críticas a práticas como essas, chamando-as de 'pedagogia do trabalho'.

Quadro 3 – Perfil etário.

Quantidade de alunos	Idade
3	16
2	18
5	20
2	22
6	24
2	38
2	42
1	48
1	50

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro seguinte, informações inerentes às profissões exercidas por nossos colaboradores:

Quadro 4 – Perfil do aluno trabalhador quanto à sua ocupação.

Quantidade de alunos	Profissão
2	Empacotadores de supermercados
1	Recepcionista de hotel
1	Moto taxi
1	Proprietária de salão de beleza
2	Ajudantes em lava a jato
2	Pedreiros
2	Babás
4	Faxineiras
1	Eletricista
2	Chapas
2	Manicures
4	Não trabalhavam

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelam que a turma apresenta um perfil etário bastante diversificado. Em um contexto onde a maioria dos estudantes são trabalhadores, ensinar História se tornou um grande desafio para nós, pois os estudantes chegam à escola cansados e pouco motivados. Nessas circunstâncias, coube-nos tornar o

processo ensino-aprendizagem de História o mais dinâmico possível. Foi necessário, então, trazer para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico dos alunos envolvidos.

Esse perfil nos alertou para cuidados que tivemos na escolha dos filmes a serem trabalhados com a turma, por se tratar de público de faixa etária variada. Esse é quesito importante no resultado do trabalho com filmes em sala de aula. Nessa perspectiva, fizemos uso dos filmes *A História das Coisas e Tempos Modernos*, no intuito de promover uma prática de ensino muito mais crítico e problematizado. As atividades desenvolvidas com esses alunos exigiram reflexões críticas sobre nossa própria prática, o que nos permitiu ampliar nosso entendimento acerca do ato de ensinar como uma ação integradora. Em decorrência, nossos colaboradores puderam resgatar suas histórias de vida, tendo em vista que já trazem à escola conhecimentos (des)construídos em seu dia a dia, os quais ainda são pouco valorizados no mundo letrado e escolar.

Um novo olhar sobre a EJA trouxe para o âmbito escolar questões referentes ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudarem, sendo a principal causa a concorrência do mercado de trabalho. Em razão disso, os alunos foram questionados sobre a frequência com que assistiam a filmes. Os resultados evidenciam que os filmes fazem parte do cotidiano dos nossos colaboradores.

Quadro 5 – Frequência com que assistem a filmes

Frequência	Quantidade de alunos
Mais de três vezes por semana	7
Uma a três vezes por semana	5
Mais de três vezes por mês	6
Uma a três vezes por mês	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às formas de acesso a filmes, constatamos que o principal meio é a televisão²⁹.

Quadro 6 – Formas de acesso a filmes.

Meios de acesso	Alunos
Televisão	20
<i>Internet</i>	3
Cinema	1

Fonte: Dados da pesquisa.

3.7 A PRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A modalidade de ensino EJA é oferecida na Escola Zeca Barros somente no turno da noite, quando são atendidas turmas do 1º ao 4º período do 2º segmento, que correspondem aos anos finais do ensino fundamental, e duas turmas do programa PROJOVEM Urbano. No segundo semestre de 2015, nesse turno, a escola dispunha de 89 alunos matriculados nas turmas da EJA.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como destacamos anteriormente, utilizamos um diário de bordo, no qual foram registradas e classificadas as principais informações acerca da aplicação da proposta didática “Mundo do Trabalho”. De forma complementar a isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, objetivando formas de tratamento dos dados coletados.

Ao transcrever as narrativas das entrevistas, buscamos conservar a oralidade da linguagem e, por questões éticas, não expusemos os nomes verdadeiros dos nossos colaboradores. Portanto, nas remissões às falas dos alunos, utilizaremos nomes fictícios.

No questionário II (APÊNICE C), nos ocupamos das seguintes perguntas: 1) Em sua opinião, é possível aprender História assistindo a filmes? 2) Você se lembra de algum filme ao qual assistiu e que aprendeu algo relacionado à disciplina de

29. Conforme Marcos Napolitano (2009, p. 150), quando se trata de documento televisual, ‘alguns gêneros acabam se impondo como os mais relevantes e instigantes: o telejornal; a teledramaturgia; telefilmes, sobretudo os seriados’.

História; 3) O que você achou da metodologia apresentada, a qual utiliza o filme como recurso pedagógico no ensino de História?

Quando questionados sobre a possibilidade de aprender História assistindo a filmes, todos os alunos responderam ser possível aprender História por meio desse recurso. Assim sendo, podemos afirmar que há o envolvimento da turma para com o cinema. Os alunos afirmaram que o filme facilita a aprendizagem, o que significa que conseguem estabelecer relações do conteúdo do filme com o conteúdo ministrado em sala de aula ou com saberes do próprio cotidiano. No entanto, revelaram que há filmes a partir dos quais não conseguem entender e nem estabelecer relações.

Quando indagados se lembravam de algum filme ao qual assistiram e se a partir desses aprenderam algo relacionado à disciplina de História, a maioria dos alunos citou “os filmes históricos”. As produções mais citadas foram *Tróia*, *Cruzada* e *Gladiador*. Percebe-se que os filmes elencados pelos alunos são os chamados históricos, o que justifica o comentário de um dos alunos.

Os filmes antigos mostram como tudo aconteceu de verdade (Informante Marcos).

Notamos que a maior parte dos alunos tem uma ideia do filme como representação da verdade. No entanto, destacamos que muitos filmes apresentam fatos históricos sob uma perspectiva equivocada, assim como há pessoas que acreditam naquilo que estão assistindo, sem questionar que essa postura pode conduzi-las a erros de concepção histórica.

Quando indagada sobre um filme que ressaltou algum aspecto histórico, a aluna Adriana acabou por narrar um que nenhuma relação tinha com a temática. Isso demonstra o distanciamento existente entre o que queremos em nossas aulas e aquilo que é apreendido pelo aluno.

Sim, assisti ao filme *O Pequenino era Um Anão* que seu amigo vestiu ele de bebê colocou em frente da casa de uma mulher e a mulher adotou o anão como seu filho mais ele queria dar um golpe neles pra tomar seu diamante ele fingia que era um bebê mais era um bebê homem (Informante Adriana).

Quando questionados sobre o que eles acharam da proposta didática utilizada, os alunos foram unânimes em afirmar que a proposta era muito interessante. Em um grupo de 24 alunos, oito já haviam assistido a *Tempos*

Modernos e rememoraram cenas do filme, como, por exemplo, aquela na qual o personagem Carlitos sai apertando os parafusos em todos os lugares. Esse grupo demonstrou interesse em rever o filme. Quanto ao documentário *A História das Coisas*, todos os alunos que estavam presentes não somente afirmaram que não haviam assistido a esse como também que não o conheciam.

Dos dois filmes utilizados em nossa proposta didática, o filme *Tempos Modernos* despertou mais interesse da turma, tanto na exibição quanto nas discussões e manifestações escritas sobre a narrativa fílmica e os conteúdos históricos.

Figura 6 – Exibição do filme *Tempos Modernos*.



Fonte: Acervo da autora.

Quanto à exibição do filme *A História das coisas*, muitos alunos não demonstram interesse e nem participaram das discussões propostas em nossa metodologia. Isso levou as respostas aos questionários a retratarem aspectos mais relacionados ao filme de Charles Chaplin.

Esse resultado evidenciou que os filmes de ficção são mais acessíveis aos alunos do que os documentários. Também ficamos mais tranquilos em relação ao trabalho que foi desenvolvido com a produção *Tempos Modernos*, pois é certo que esse filme é repleto de informações e situações a serem analisadas. Porém, dadas as características técnicas (preto e branco, longo e mudo), nos deixou apreensivos quanto a como seria a recepção dos alunos. Tínhamos receio de que, devido a essas características, o trabalho com esse filme pudesse ser entediante para os alunos.

De acordo com informações registradas no diário de bordo desta pesquisa, o momento dedicado às reflexões acerca das relações de trabalho, dos avanços tecnológicos no cotidiano e do consumo na sociedade capitalista, assim como as aulas expositivas e dialogadas, causou boas impressões entre os alunos. Os discentes foram bastante participativos e demonstraram interesse pela temática. Observamos que muitos que sequer se interessavam pelos conteúdos do livro didático fizeram perguntas sobre os personagens e como os filmes foram realizados.

A apatia que toma conta de alunos que passam o dia inteiro no trabalho foi substituída pelo envolvimento nas atividades que propusemos para a compreensão dos filmes. Registramos em nosso caderno de anotações as brincadeiras que os alunos fizeram acerca do personagem Carlitos. Registramos também os preparativos para a encenação que apresentaram atividade essa intercalada por seriedade e momentos lúdicos. Anotamos os movimentos para a criação dos poemas acerca do filme *A História das Coisas*, quando os alunos mais concentrados chamavam a atenção dos mais dispersos. A partir do diário de bordo, compreendemos que, nos relatos dos alunos, a maioria deles tinha consciência da importância da tecnologia no desenvolvimento das atividades de produção. Depois de assistirem aos filmes, no momento reservado para o debate, percebemos que alguns alunos conseguiram estabelecer relações entre o que foi estudado e a narrativa fílmica. No diário de bordo registramos expressões como estas:

A tecnologia pode ajudar o trabalhador, mas é necessário que o trabalhador tenha formação sobre o funcionamento das novas máquinas (Informante Marta).

Tem muita gente que não sabe usar o computador. É uma situação difícil. Hoje em dia a maioria das empresas usam computador (Informante Márcio).

As pessoas só querem saber de consumir e nem se importam de saber de onde vêm os produtos para fabricar as coisas (Informante Júlia)³⁰.

O diário de bordo nos serviu para registrar as impressões acerca do envolvimento dos alunos. Os questionários que aplicamos nos orientaram na análise dessas impressões.

No questionário III (APÊNDICE D), fizemos as seguintes perguntas: 1) Qual a importância do trabalho em sua vida? 2) É possível transformar a maneira como nossa sociedade produz mercadorias e satisfaz suas necessidades? 3) Na sua opinião, existem aspectos negativos na forma como as relações de trabalho estão organizadas em sociedades?

Quando questionados sobre a importância do trabalho em suas vidas. As respostas recorrentes foram:

- O trabalho é fundamental para nossa sobrevivência.
- Sem o trabalho não tem vida.
- Preciso dos recursos do trabalho, para comer, beber e vestir.
- O trabalho é tudo³¹.

Percebemos, nas narrativas dos alunos, que o trabalho ocupa um lugar de destaque em suas vidas. A importância que dão ao trabalho está fortemente ligada à questão da sobrevivência.

Quanto à questão relacionada à possibilidade de a sociedade mudar a maneira de produzir mercadorias para satisfazer suas necessidades, os alunos assim se manifestaram:

Sim, a mudança no mundo só depende do homem, se quiser mudar ele muda (Informante Thiago).

Sim, fazendo as pessoas se conscientizarem, da importância de mudar (Informante Júlia).

Quanto à existência de aspectos negativos e aspectos positivos na forma como as relações de trabalho estão organizadas em sociedade, a maioria dos alunos respondeu que há tais aspectos nessa forma de organização. No quadro abaixo, a catalogação das respostas a essa pergunta.

30. Diário do bordo da pesquisadora, novembro de 2015 a maio de 2016.

31. Respostas ao Questionário III.

Quadro 7 – Aspectos negativos e aspectos positivos nas relações de trabalho.

Aspectos negativos	Aspectos positivos
Salários baixos para os trabalhadores.	Salário certo no final do mês.
Patrão ganha muito dinheiro.	Patrões bons, que ajudam os funcionários.
Cumprir horário.	Produzir de forma sustentável e sem agredir a natureza.
Obediência ao patrão.	
Muitas regras.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário III.

O questionário IV (APÊNDICE E) tratou das seguintes questões: 1) Quem é o autor do filme? 2) Qual o tema central do filme? 3) Quando o filme foi lançado no mercado? 4) O que você sabe do contexto político internacional, na época? 5) O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido? 6) Alguma personagem chamou sua atenção, em especial? Por quê? 7) Que imagem o filme reproduz do trabalho?

Na questão sobre o tema central do filme, a maioria dos alunos apontou o trabalho na fábrica e a chegada das máquinas, mas não perceberam que essa era uma consequência da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no século XIX. Sobre o contexto político internacional da época, todos os alunos disseram que não sabiam nada. A natureza da resposta evidencia, por parte de nossos colaboradores, uma dificuldade em relacionar conteúdos já ensinados às narrativas fílmicas.

No que tange à questão envolvendo personagens que chamaram a atenção no filme *Tempos Modernos* e os motivos dessa evidência, a maioria dos alunos respondeu que foi Carlitos, o personagem de Charles Chaplin. As justificativas foram as de que ele era muito engraçado e atrapalhado, que ele era bom, que ajudou a moça com fome. A maioria destacou que ele precisava trabalhar para sobreviver. Percebemos que a análise feita dos personagens ocorre principalmente em relação à sua personalidade³². Verifica-se, portanto, que a percepção dos alunos em muito é influenciada pelo sentimento de solidariedade que envolve as camadas

32.Respostas ao Questionário IV.

sociais trabalhadoras, ainda que esses laços não se traduzam em práticas sociais coletivas.

Quando questionados sobre a imagem que o filme mais deixa evidente quanto ao trabalho, todos os alunos responderam que o filme *Tempos Modernos* se preocupou em mostrar que, com a chegada das máquinas, os trabalhadores perderam seu lugar nas fábricas, ou seja, a situação dos trabalhadores foi-se tornando cada vez mais difícil³³. Nesse sentido, a compreensão à qual chegaram os alunos demonstra a capacidade que tiveram em relacionar o filme, o cotidiano e os conteúdos ministrados em sala de aula.

No questionário V (APÊNDICE F) fizemos as seguintes perguntas: 1) Depois da aplicação da proposta didática “Mundo do Trabalho”, que utiliza o filme como recurso didático no ensino de História, em sua opinião ainda é possível aprender História assistindo a filmes? 2) Você gostou das atividades das aulas que utiliza como metodologia o filme como recurso pedagógico no ensino de História?

As respostas a essas questões estão transcritas abaixo.

Sim, gostei muito (Informante Adriana).

Muito boa e interessante, assim o desenvolvimento é bem melhor (Informante Carlos).

Muito boa interessante e é muito importante para as pessoas que tenha mais conhecimento da história (Informante José).

Os filmes podem trazer um modo mais fácil de aprendizagem. Trazendo até mesmo os alunos menos interessados pelo tema despertarem curiosidade para saber mais sobre os conteúdos (Informante Ana).

Muito bom. Porque ajudar aprender mais a respeito de uma história e para muitos facilita mais o entendimento melhor que o próprio livro (Informante Lucas).

Percebemos, nessas narrativas, que os alunos participantes da pesquisa aprovaram o uso do filme como recurso didático nas aulas de História. No entanto, a declaração do aluno Lucas aponta para o perigo de os alunos se apropriarem da narrativa fílmica como fonte de verdade, o que fica evidente quando esse diz ser muito melhor aprender por meio dos filmes do que através dos livros didáticos.

Como parte das atividades avaliativas, os alunos foram instados a realizar trabalhos em grupo. Na perspectiva da Educação Histórica, o professor deve, nas atividades em grupo, atuar como um investigador social, com vistas a possibilitar

33. Respostas dos alunos ao Questionário IV.

uma aprendizagem intelectualmente mais desafiadora no processo ensino-aprendizagem de História. Freire (2011) defende que o professor deve atuar como mediador do processo de construção do conhecimento, utilizando um “método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista” (FREIRE, 2011, p.94), possibilitando uma interação maior entre docente e discente e favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

À luz desse entendimento, os alunos foram instigados a apresentar atividades sobre alguns temas do filme, fazendo a relação desses com o conteúdo histórico. Sugerimos aos nossos colaboradores que fizessem encenações teatrais e que escrevessem poemas relativos à temática, sendo um deles o *Consumismo na sociedade atual*. Para realização dessa atividade, a turma, constituída de 24 alunos, foi dividida em seis grupos, cada um composto por quatro componentes. Abaixo, a transcrição dos poemas, precedidos da identificação do respectivo grupo.

Grupo A: poema **Tudo novo:**

Gosto do cheiro de novo,
Se eu pudesse,
Todo dia vestia,
Uma roupa nova,
Calçava um sapato novo,
Usava celular descartável.
Só para sentir o cheiro de novo.
(Suzana, Lucas, José, Thiago)

Grupo B: poema **Consumismo:**

Amigo cuidado!
Consumir é muito bom!
Mas consumir com exagero.
Vai te deixar sem dinheiro.
Vai te deixar sem trabalho.
Vai te deixar sem comida.
Vai poluir o Planeta Terra.
Vai destruir seus sonhos.
Vai destruir seu futuro.
Vai sobrar apenas a lembrança de um mundo bom.
(Júlia, Mário, Otávio, Carlos)

Grupo C: poema **Eu quero:**

Um carro,
 uma moto,
 um avião.
 Para sair sem direção.
 um computador,
 uma câmera,
 Um celular de última geração.
(Miguel, Ana, Fernanda, Fábio).

O Grupo D: poema **Consumir é bom demais:**

Sou um grande consumidor,
 Quero sempre consumir mais e mais
 Por isso estou na escola
 Para arrumar um bom trabalho
 E muito dinheiro ganhar
 Para consumir mais e mais
 Pois...
 Consumir é bom demais.
(Mara, Ana, Jorge, Luís)

Grupo E: poema **Consumir, consumir:**

As pessoas vivem a consumir,
 Sem se preocupar,
 Com o amanhã,
 Com o futuro.
 As pessoas vivem a consumir,
 Sem se preocupar,
 Com a poluição,
 Que toma conta deste Mundão.
 Por causa do consumismo sem preocupação.
(Joana, Diana, Jonas, Mateus)

Grupo F: poema **Sou consumidor:**

Sou consumidor
 Você não tem nada a ver com isso.
 Trabalhei, me cansei.

O dinheiro é meu.

Compro o que quiser.

(Adriana, Eduardo, Marta, Márcio)

Figura 7 - Dia 'D' da Leitura Alunos da EJA (Escola Municipal Zeca Barros): alunos assistindo a apresentações dos poemas elaborados.



Fonte: Acervo da autora.

Constatamos, pela leitura e análise dos poemas, que mesmo depois de assistir ao documentário *A história das Coisas*, não houve, por parte de alguns de nossos colaboradores, a preocupação com as consequências do consumismo exacerbado. Somente nos poemas dos Grupos B e E ficou clara a preocupação dos alunos com o excesso de consumo da sociedade atual. Observamos, nos versos do poema *Consumismo*, do grupo B, que seus autores fazem um alerta a respeito das consequências do consumo excessivo. Percebemos, também nos versos do poema *Consumir, consumir*, do Grupo E, que há uma atenção dos alunos em relação às implicações do consumo acentuado, sendo uma dessas a poluição. Assim, os versos desse poema, baseado no documentário *A História as Coisas*, evidenciaram que os alunos desse grupo entenderam que o consumismo acirrado é um problema de grande proporção para a sociedade, dado contribuir enormemente para o crescimento da poluição.

O poema *Eu quero*, produzido pelo grupo C, deixa patente um desejo muito grande de consumir, sem a preocupação de um consumo consciente, ou seja, consumir por necessidade. É Zygmunt Bauman (2008) quem nos alerta sobre a relação entre potenciais consumidores e potenciais objetos de consumo, elementos constitutivos da sociedade de consumidores:

Os encontros dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo tendem a se tornar as principais unidades na rede peculiar de interações humanas conhecida, de maneira abreviada, como 'sociedade de consumidores' (BAUMAN, 2008, p.19).

Foi possível perceber no poema *Tudo novo*, do Grupo A, que seus autores não estão preocupados com o consumo consciente e, em função disso, com a durabilidade dos produtos. Essa constatação coaduna-se com o que nos informa Bauman (2008), haja vista que, na sociedade de consumidores, não se valoriza a durabilidade dos produtos.

Entre as maneiras com que o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar os objetos que a causam. A sociedade de consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando 'velho' a 'defasado', impróprio para continuar sendo utilizado e destinado à lata de lixo. É pela alta taxa de desperdício, e pela decrescente distância temporal entre o brotar e o murchar do desejo, que o fetichismo da subjetividade se mantém vivo e digno de crédito, apesar da interminável série de desapontamentos que ele causa. A sociedade de consumidores é impensável sem uma florescente indústria de remoção do lixo. Não se espera dos consumidores que jurem lealdade aos objetos que obtêm com a intenção de consumir (BAUMAN, 2008,p.31).

Fomos surpreendidos com a criatividade dos alunos de um dos grupos que encenou parte do filme *Tempos Modernos*, na qual Carlitos tentava apertar os botões da roupa de mulheres que passavam por ele na rua ou no trabalho, como se estivesse apertando parafusos. A criatividade aqui destacada consiste no fato de os alunos do grupo terem encenado de forma bastante lúdica e compreensível essa cena do filme, pois imitaram com graciosidade as características marcantes do personagem, como o jeito de andar, de se movimentar e as expressões faciais. Registre-se que o grupo não teve muito tempo para se preparar, o que o levou a fazer tudo no improvisado. Nos diálogos, depois das apresentações, o grupo que contracenou essa parte do filme destacou as injustiças que envolvem o trabalho humano, posto que o operário, em face da exploração à qual foi submetido, enlouquecera.

No decorrer deste capítulo, focalizamos a relação entre o ensino de História em uma turma da EJA e os pressupostos da Educação Histórica. Revisitamos a trajetória histórica da educação de adultos no Brasil, com a intenção de apontar as mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino desde a década de 1930. Apresentamos o contexto da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, bem como a metodologia que empregamos para experimentar a proposta de uso de filmes em salas de aula. Em sequência, discorremos sobre os procedimentos necessários à aplicação da metodologia empregada, momento no qual indicamos aos alunos os conteúdos que estavam relacionados aos temas centrais dos filmes. Por fim, procuramos apresentar os resultados da pesquisa.

Os alunos, de uma forma geral, fizeram uma contextualização pertinente aos filmes. Alguns reagiram de forma mais crítica quanto aos temas suscitados, outros reproduziram os discursos do senso comum. Todavia, procuramos não tolher as manifestações dos alunos, mesmos daqueles que assumiram o consumo como um direito a ser conquistado, o que não faz parte da intenção das mensagens contidas no documentário *A História das Coisas*. Respeitar as compreensões prévias dos alunos sobre o conteúdo a ser ensinado deve ser o ponto de partida para novas aprendizagens. São necessários, portanto, novos diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar o uso do filme enquanto recurso didático-pedagógico para a construção de um conhecimento histórico que tenha significado para a realidade social dos alunos.

Não é de hoje que o filme é amplamente usado em sala de aula e em situações de ensino e de aprendizagem. Nesta dissertação, percorremos a mesma trilha, mas partindo do princípio de que o filme não pode ser usado apenas como mais um recurso didático. Orientações nesse sentido foram dadas por diversos autores que lidam com essa proposta didática, autores esses que estiveram na base teórica de nosso estudo. Estivemos cientes quanto ao fato de que um filme, ou qualquer outro recurso, não resolve os problemas do processo ensino-aprendizagem por si só, mas pode ser um material que, bem organizado e trabalhado pelo professor, pode contribuir para bons resultados.

Apesar de ser uma forma eficaz e muito difundida na prática do ensino, o uso de recursos cinematográficos ainda necessita de melhoramentos em face das reais necessidades do processo de aprendizagem. Em outros termos, a utilização adequada dessa ferramenta pode ser bastante promissora, se observados os principais objetivos que podem ser atingidos. O uso de filmes pode proporcionar a quebra da rotina das aulas expositivas e do excesso de centralidade no livro didático, desde que o professor não faça uso apenas de metodologias tradicionais no ensino de História. Nesse sentido, Vera Lúcia do Nascimento (2008) nos orienta:

Ensinar História é ir muito além dos fatos, das datas comemorativas ou até mesmo do uso de questionário. O uso de uma personagem da história ou de um tema ligado a ela não quer dizer que aquelas imagens sejam um retrato fiel da verdade. Logo, o uso do cinema só é válido quando inteirado com a leitura e contextualizado com a sociedade atual e o conhecimento da historiografia corrente, propiciando o entendimento das entrelinhas, ou seja, decifrando o que está implícito no filme (NASCIMENTO, 2008, p. 12).

Para uma boa atividade com filmes em sala de aula de História, apontamos, por meio de didática específica, a utilização da Aula Oficina (BARCA, 2004). Nessa proposta didática, estão indicados os cuidados que se devem ter quando da utilização de filmes nas aulas de História como recurso didático, para que esse não seja tratado como mera ilustração, mas como uma ferramenta metodológica que pode contribuir efetivamente com o trabalho do professor de História.

Na utilização do filme em sala de aula, há que estabelecer uma discussão que oriente o professor a interpretar o universo conceitual do aluno. Há que ter clareza quanto ao objetivo pretendido, além de procurar desenvolver nos alunos a capacidade de refletir mais criticamente sobre as informações que adquirem por meio de filmes. Sobre a postura crítica do historiador diante das fontes, Ferreira e Franco (2013) foram importantes para a condução do nosso tema, ao afirmarem que

criticar é uma tarefa mais complexa do que se imagina. Ninguém dá uma postura crítica ao outro, trata-se de um processo de construção, questionamento e aprendizado de interpretação, que se desenvolve a partir do exercício de leitura de fontes. É nesse sentido que podemos dizer que a crítica não é natural, ninguém nasce sabendo criticar, mas aprende, por meio de um exercício constante de questionamento, a ler toda e qualquer afirmação (seja de natureza escrita, oral, iconográfica) como resultado de uma série de poderes concorrentes (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 84).

De acordo com esses autores, a crítica não é em nada natural, mas constituída. Assim, é possível ao historiador desenvolver uma postura crítica a partir do exercício da interpretação e da leitura de diversas fontes, sejam essas oficiais, pessoais, escritas, orais ou imagéticas. Significa dizer que o professor de História, em sala de aula, deve desenvolver uma postura crítica diante das informações históricas que se lhe apresentam.

No decorrer da pesquisa, problematizamos como o professor pode usar adequadamente filmes em sala de aula, transformando seus conteúdos discursivos em conhecimento histórico. Entendemos que o conhecimento não é “algo” dado pela imagem, mas construído a partir de problematizações. No espaço escolar, essa construção se estabelece por meio da interação entre professor e aluno.

A realidade de muitas escolas brasileiras, públicas ou privadas, denuncia a carência de pessoal qualificado no que tange à utilização das tecnologias audiovisuais, como constatamos na escola na qual desenvolvemos a pesquisa. Além da falta de estrutura, muitos professores, por não terem habilidades no trato com aparelhos eletrônicos e por se apegarem a uma concepção pedagógica de ensino tradicional, que só valoriza o livro didático, a aula expositiva e a prática da “memorização” acabam se tornando os únicos métodos de ensino. Por não terem as habilidades e competências para lidar didaticamente com o cinema, nem sequer expõem filmes aos alunos, o que implica dizer que não valorizam as produções cinematográficas como um instrumento que pode ser usado em sala de aula.

Em nossas experiências com o uso de filmes em sala de aula, conforme relatadas, percebemos os nossos limites em relação ao trato com esse recurso tecnológico, o que significa que devemos procurar as devidas formações relativas a essa área. Diante da diversidade de recursos didáticos que a sociedade moderna nos oferece, como o cinema, a TV e a fotografia, entre outros, o professor de História, do ponto de vista metodológico, precisa se capacitar para o uso dessas tecnologias, tendo em vista o uso adequado de cada ferramenta didática que se encontra à nossa disposição.

Segundo os autores que fazem a relação entre as propostas didáticas amparadas nas linguagens imagéticas, sobre os quais nos debruçamos nesta dissertação, as escolas e os professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem. A permanente atualização pedagógica do professor é um fator relevante para alcançar êxito na sua prática docente. E a reflexão sobre a prática deve ser um compromisso pessoal e uma atitude constante do professor.

Foi possível identificar, ainda, que o processo ensino-aprendizagem de História por meio do uso de filmes pressupõe estabelecer diálogos com conceitos teóricos que remetem para discussões e posturas em relação à iconografia e às imagens trazidas pelas novas abordagens historiográficas. Nesse sentido, foram fundamentais as considerações de Saliba (2011), Ferreira e Franco (2013), Campos e Faria (2009), além das reflexões acerca das implicações do cinema como mercadoria e arte na compreensão de Walter Benjamin (ALAMBERT, 2015) e das forças das representações nos discursos, retratados por Chartier (1990).

Buscamos, com os debates propostos em capítulos específicos, contribuir com reflexões que possam auxiliar os professores que lidam com o ensino de História em âmbito geral e em contextos da modalidade EJA em particular a utilizar, de forma cuidadosa, os filmes em sala de aula, por entendemos que esse recurso, ainda que promovam momentos lúdicos, devem proporcionar um aprendizado rico e denso. Dessa forma, a partir das reflexões teóricas de autores que se debruçam sobre a especificidade do Ensino de História e da Didática da História, narramos nossas experiências com a Metodologia Aula Oficina, na qual usamos os filmes *Tempos Modernos* e *História das Coisas*. Fizemos isso na perspectiva da Pesquisa-Ação de THIOLENT (2011), e a partir da premissa de que o filme contribui positivamente para o aprendizado em História.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n. 36, p. 103-114, 1998.

_____. Currículos de História e políticas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 28-41.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 287-295.

ALAMBERT, Francisco. Arte como mercadoria: Crítica materialista desde Benjamin. In: MACHADO, Carlos Eduardo J.; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (Org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P. 45-49.

ARAGUAÍNA. **Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos – II segmento**. Prefeitura Municipal de Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, [s.d.].

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BARBOSA, Leila C. A; BAZZO, W. A. O uso de documentos para CTS em sala de aula. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n.03, p. 149-161, dez. 2013.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: atas da quarta jornada de educação histórica**. Braga, centro de investigação em educação (CIED)/instituto de educação e psicologia, universidade do Minho, 2004.131-144.

_____. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n.1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196. (Obras escolhidas).

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 15. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BERUTTI, Flávio; MARQUES Adhemar. **Ensinar e Aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, João Bosco Ferreira. Os Tempos Modernos de Charles Chaplin. **Revista fato & versões**, Uberlândia-MG, v.1, n. 1, p. 82-90,2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Ministério da Educação. 3. ed. Brasília, 2001.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA Ricardo de Moura. **História e Linguagens**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL ZECA BARROS. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Araguaína, 2015. Texto não publicado.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, Marília da Silva. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: _____. In: Falcão, A.R.; Bruzzo, C. (Org.). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 15-33.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de lerem três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Morgana. **A vida e os pensamentos de Charles Chaplin**. Rio de Janeiro: 4D Editora, [s.d.].

GURGEL, Jauro José Studart. **Araguaína 40 Anos 1958-1998**. Imperatriz: Ética Editora, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octávio. A Questão Social. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, v.05, n.1, p. 2-11, jan./mar. 1991.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 2012.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUFT, Hedi Maria. Educação de Jovens e Adultos: desafios, perspectivas e a inclusão social. In: FARENZENA, Rosana Coronetti (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Movimento Político-Pedagógico**. Passo Fundo: UPF, 2004.

MOCELLIN, Renato. **História e Cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et al.(Org.). **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual** São Paulo: Alameda, 2011.p. 39-102.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. Cinema e ensino de História: em busca de um final feliz. **Revista Urutaguá**, Maringá – Paraná, n. 16, p. 11-19, ago./set./out./nov. 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____.A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**.11. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.p. 149-162.

NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações: raízes históricas brasileiras**. In: ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (Org.). A avaliação da aprendizagem em História. São Paulo: Blucher, 2012.p.23-26. (Coleção InterAções).

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.2.ed.São Paulo: Contexto, 2004.p. 57-74.

NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v.26, n. 04, out./dez. 1986.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **O Olho da História**, Salvador, n.3, 1996.

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Ensino de História e narrativas cinematográficas subsidiando consciências históricas**. Florianópolis: UDESC, 2012.

PINSKY, Jaime e Carla Bassanezi Pinsky. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.).**História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.2.ed.São Paulo: Contexto, 2004.p. 17-36.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

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

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A; MARTINS, E. de R. (Org.). Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.p. 13-21.

_____. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen).

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: Falcão, A.R.; Bruzzo, C. (Org.). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.p. 87-107.

_____. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et al. (Org.). **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.p. 85-96

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções: os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M. R; SCHMIDT, M. A. M. S. (Org.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.p. 81-90.

SCHMIDT, M. A; BARCA Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SILVA Marco; PORTO Amélia. **Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMPLÍCIO, Josiel Lopes. **O papel de Araguaína na Rede Urbana**. 2011. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Geografia) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína: 2011.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV Sonia Maria chaves; STOLVZ Tânia. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOUZA, Éder Cristiano. Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. **História Revista**, Goiânia, v.17, n.1, jan./jun. 2012.

_____. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **Escritas**, Araguaína, v.4, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA Fábio Raddi. A questão do ator no cinema: diálogos entre Benjamin, Arnheim e Kracauer. In: MACHADO, Carlos Eduardo J.; MACHADO Jr, Rubens; VEDDA, Miguel (Org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.p. 385-392.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALIM, Alexandre Busko. História e cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.p. 283-300.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular/CLACSO Livros, 2007.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através do filme. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009.p.163-175.

FONTES COMPLEMENTARES

Sites

ARAGUAÍNA. Disponível em: <<http://www.araguaina.to.gov.br/portal/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

COLETIVO verde. Disponível em: <<http://www.coletivoverde.com.br/livro-a-historia-das-coisas/>>. Acesso em: 12 de set. 2015.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Tempos modernos, ainda tão atual**. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/tempos-modernos-ainda-tao-atual/>>. Acesso em: 02 maio 2015.

GOOGLE. **Imagem filme tempos modernos**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=imagem+tempos+modernos+filme>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

IBGE. Disponível

em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=171525&idtema=130&search=tocantins%7Cnovo-jardim%7Cestimativa-da-populacao-2015->>.

Acesso em: 09 fev. 2016.

MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-ral/204noticias/10899842/34291-brasil-vai-sediar-conferencia-de-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PORTAL educação. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SINETET. Disponível em: <<http://www.sinetet.org.br/noticias-1-ultimas-noticias>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

ZAHAR. **História das coisas**. Disponível em: <<http://www.zahar.com.br/livro/historia-das-coisas>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Livros didáticos

BOULOS Júnior, Alfredo. **História**: Sociedade & Cidadania. 6º ano. São Paulo: FTD, 2009.

GUERREIRO, Thales Adriano. **Tempo de história**, 7º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

_____. **Tempo de história**, 8º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

MARTINS, Ana Paula e LUCAS, Kadine Teixeira, **Caminhar e transformar** – história; história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

FILMOGRAFIAS

A HISTÓRIA das Coisas. Produção de Annie Leonard. EUA: Free range studios, 2007. (21min), color.

TEMPOS modernos. Produção de Charles Chaplin. EUA: Warner, 1936. (87min), preto e branco.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta didática “Mundo do Trabalho”, aplicada em uma turma do 4º período da EJA, na Escola Municipal Zeca Barros, em Araguaína-TO. Sua aplicação teve com o objetivo investigar a concepção que estudantes da EJA têm sobre o uso de filmes como recurso no ensino de História e identificar como esse instrumento pode contribuir no processo de construção do conhecimento histórico.

PROPOSTA DIDÁTICA

<p>Tema: “Mundo do Trabalho” Turma: 4º Período - EJA Filmes: “A História das Coisas”, de Annie Leonard e “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin.</p>	
Ações	Período
<p>1º Encontro: apresentação da metodologia da proposta didática Mundo do Trabalho, que utiliza o filme como recurso didático. Aplicação do questionário II aos alunos participantes da pesquisa, para identificar a concepção desses sobre a metodologia.</p> <p>2º Encontro: aplicação do questionário III, com o intuito de gerar informações a cerca dos conhecimentos prévios dos alunos referentes à temática que irá ser trabalhada: “Mundo do trabalho”.</p> <p>3º Encontro - 1º aula: reflexões sobre o consumo na sociedade capitalista. Aula expositiva e dialogada (<i>Slides</i>) (anotações em diário de bordo).</p> <p>4º Encontro - 2º e 3º aulas: exibição do filme <i>A História das Coisas</i>, de Annie Leonard (32 min.). Análise das imagens e narrativas cinematográficas. Debate: observar se durante as discussões os alunos estabelece relações entre o que foi estudado sobre a temática e o que assistiram no filme (anotações em diário de bordo).</p> <p>5º Encontro - 4º aula: produção de poemas relacionados à temática do filme <i>A História das coisas</i>.</p> <p>6º Encontro - 5º aula: reflexões acerca das relações de trabalho e dos avanços tecnológicos no cotidiano. Aula expositiva e dialogada (<i>Slides</i>) (anotações em diário de bordo).</p> <p>7º Encontro - 6º e 7º aulas: exibição do filme <i>Tempos Modernos</i>, de Charles Chaplin (87 min.). Análise das imagens e narrativas cinematográficas. Debate: observar se durante as discussões os alunos estabelecem relações entre o que foi estudado sobre a temática e o que assistiram no filme (anotações em diário de bordo).</p>	<p>Setembro e outubro– 2015– 9 - Encontros.</p>

8º Encontro 8º aula: produção de atividades relacionadas ao filme *Tempos modernos*. Os alunos deverão mostrar, através de atividades como representações teatrais e produções escritas, que conhecimentos históricos eles conseguiram construir a partir dos filmes apresentados em sala de aula.

9º Encontro - avaliação – Aplicação do questionário V. O instrumento de investigação da proposta didática será esse questionário, com questões relacionadas à metodologia da proposta didática “Mundo do Trabalho”. Tem-se como intuito identificar e analisar as perspectivas dos estudantes quanto ao uso do filme como recurso didático nas aulas de História. Objetiva-se, ainda, analisar se a metodologia que utiliza o filme como recurso didático no processo de ensino e de aprendizagem de História na sala de aula vai além do senso comum de ilustrar as aulas e se realmente contribui para que os alunos façam um paralelo entre seus conhecimentos prévios sobre o assunto e desenvolvam o senso crítico, sentindo-se sujeitos partícipes da sociedade.

Fonte: Aula Oficina (BARCA, 2004).

Apêndice B – Questionário Socioeconômico e cultural.

QUESTIONÁRIO I

PESQUISA DE PERFIL DISCENTE Ano: _____

Turma: _____ Turno: _____

Esta pesquisa tem como objetivo construir o perfil socioeconômico e cultural de alunos do 4º período EJA (anos finais do ensino fundamental) de uma Escola da rede municipal de ensino de Araguaína-TO. Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo. Desde já agradecemos pela colaboração.

1) Nome (opcional): _____

2) Idade: _____ 3) Sexo: _____

4) Cor: () amarela () branca () indígena () negra () parda

5) Naturalidade (cidade de nascimento):

() Tocantins () outro estado () outro país

Qual? _____

6) Estado civil: () solteiro () casado () separado () divorciado () mora junto

Outro: _____

7) Ocupação: () nunca trabalhou () desempregado () trabalha atualmente

Em quê? _____

8) Escolaridade: () sempre estudou em escola pública () alternou entre escola pública e privada.

9) Você pretende dar continuidade aos estudos?

() Sim () Não

10) Bairro onde mora: _____

11) A sua residência é: () própria () alugada () cedida

12) A quantidade de cômodos:

() um () dois () três () mais de quatro

13) Total de pessoas que moram em sua residência

() até 3 () 4 a 5 () 6 a 8 () acima de 8 pessoas

14) Qual é a sua atividade cultural preferida?

15) Você já foi ao cinema?

() Sim () Não

16) Gosta de assistir a filmes?

() Sim () Não

17) Qual o gênero fílmico do qual você mais gosta?

18) Através de qual meio de comunicação você tem acesso a filmes?

() cinema () televisão () *Internet*

19) Com que frequência costuma a assistira filmes?

() mais de três vezes por semana () uma a três vezes por semana

() uma a três vezes por mês () uma a três vezes por mês

Apêndice C – Questionário utilizado para investigar a concepção que estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA têm sobre o uso de filmes como recurso didático no ensino de História.

QUESTIONÁRIO II

Pesquisa sobre o uso do filme como recurso didático nas aulas de História.

Nome: _____

Turma: _____

Data: _____ / _____ / _____

1) Em sua opinião, é possível aprender História assistindo a filmes?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

2) Você se lembra de algum filme ao qual assistiu e que aprendeu algo relacionado à disciplina de História?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

3) O que você achou da metodologia apresentada, que utiliza o filme como recurso pedagógico no ensino de História?

() Boa

() Regular

() Ruim

Justifique sua resposta:

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Araguaína, ___/08/2015

Fico grata pela sua atenção,

Prof^ª. Eliane Leite Barbosa Bringel.

Apêndice D – Questionário utilizado para investigar os conhecimentos prévios dos alunos referentes à temática que foi trabalhada na proposta didática “Mundo do Trabalho”.

QUESTIONÁRIO III

Pesquisa: Conhecimentos prévios sobre trabalho, sociedade capitalista, consumismo.

Nome: _____

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

1) Qual a importância do trabalho em sua vida?

2) É possível transformar a maneira como nossa sociedade produz mercadorias e satisfaz suas necessidades?

3) Em sua opinião, existem aspectos negativos na forma como as relações de trabalho estão organizadas em sociedades?

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Araguaína, ___/08/2015

Fico grata pela sua atenção,

Prof^a. Eliane Leite Barbosa Bringel.

Apêndice E– Questionário utilizado para investigar conhecimentos adquiridos.

QUESTIONÁRIO IV
Instrumento de metacognição– Avaliação

Nome: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

Roteiro de discussão:

A) Quem é o autor do filme?

b) Qual o tema central do filme?

c) Quando o filme foi lançado no mercado?

d) O que você sabe do contexto político internacional daquela época?

e) Comente. O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido?

f) Alguma personagem chamou sua atenção em especial? Por quê?

g) Que imagem o filme reproduz do trabalho?

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Araguaína, ____/09/2015

Fico grata pela sua atenção,

Prof^a. Eliane Leite Barbosa Bringel.

Apêndice F– Questionário utilizado para investigar a metodologia depois da aplicação da atividade.

QUESTIONÁRIO V
Avaliação de metodologia

Pesquisa sobre o uso do filme como recurso didático nas aulas de História

Nome: _____

Turma: _____

Data _____ / _____ / _____

1) Depois da aplicação da proposta didática “Mundo do Trabalho”, que utiliza o filme como recurso didático no ensino de História, na sua opinião ainda é possível aprender História assistindo a filmes?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

2) Você gostou das atividades das aulas que utilizam como metodologia o filme como recurso pedagógico no ensino de História?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Araguaína, ___/09/2015

Fico grata pela sua atenção,
Prof^a. Eliane Leite Barbosa Bringel.

Apêndice G: Planos de aula desenvolvidos a partir da proposta didática “Mundo do trabalho” e da pesquisa de conhecimentos prévios dos alunos.

PLANO DE AULA I

Consumo na sociedade capitalista.

Objetivo(s)

- Refletir sobre o consumo na sociedade capitalista.

Conteúdo(s)

- Consumo na sociedade capitalista.

Ano(s)

- 4º período – EJA.

Tempo estimado

- Quatro aulas.

Material necessário

- Cópia do filme “A História das Coisas”, de Annie Leonard.
- *Data-show* ou televisão para exibição de *slides* e do filme.

Desenvolvimento

1ª etapa (1º Aula)

Introdução

Começar a aula com uma conversa descontraída, perguntando aos alunos quem tem um celular analógico sem acesso a *internet*. Telefones celulares, câmeras digitais, aparelhos de DVD, televisores de alta definição. Refletir sobre o consumo na sociedade capitalista. Aula expositiva e dialogada (*Slides*).

2ª etapa (2º e 3º Aulas)

Exibição do filme *A História das Coisas*, de Annie Leonard (32 min.). Análise das imagens e narrativas cinematográficas. Debate: observar se durante as discussões os alunos estabelecem relações entre o que foi estudado sobre a temática e o que assistiram no filme. O objetivo dessa aula é discutir com os alunos o consumo e os impactos do ritmo de produção e do descarte no mundo contemporâneo.

3ª etapa (4º Aula)

Produção de atividades relacionadas ao filme *A História das Coisas*. Os alunos deverão mostrar, através de trabalhos como poemas e produções escritas, que

conhecimentos históricos eles conseguiram construir a partir do filme apresentado em sala de aula.

Avaliação

Produção de poemas com o tema consumismo na sociedade atual.

PLANO DE AULA II

As tecnologias e o trabalho humano

Objetivo(s)

- Conhecer a importância das tecnologias na história do ser humano e suas principais influências.

Conteúdo(s)

- A Revolução Industrial e o avanço do capitalismo.
- Os avanços tecnológicos modernos.

Ano(s)

4º Período.

Tempo estimado

Quatro aulas.

Material necessário

- Cópia do filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin.
- *Data-show* ou televisão para exibição de *slides* e do filme.

Desenvolvimento

1ª etapa (5ª Aula)

Introdução

Desde a antiguidade grega, a tecnologia é assunto de extrema profundidade filosófica. Os estudos das técnicas deveriam proporcionar maior qualidade e facilidade na execução de serviços para melhorar a vida humana. Porém, com o desenvolvimento dos modos de produção durante o advento do capitalismo em face das revoluções industriais, as técnicas e as máquinas passaram cada vez mais a tomar o lugar dos humanos no processo de trabalho. O objetivo dessa aula é discutir com os alunos como as tecnologias afetam a vida humana e quais efeitos podem ser historicamente verificados. É nesse contexto que o professor deve partir da Revolução Industrial inglesa, no século XIX, para mostrar os avanços técnico-industriais já inseridos no contexto do capitalismo.

2ª etapa (6º e 7º Aulas)

Exibição do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin (1936), para a classe e orientação de registro de dúvidas e comentários. Depois da exibição, debate sobre o filme a partir das cenas que relatam o trabalho frenético na fábrica e discutir com os alunos a questão da exploração do trabalho humano em relação ao ritmo das máquinas.

3ª etapa (8º Aula)

Produção de atividades relacionadas ao filme *Tempos modernos*. Os alunos deverão mostrar, através de trabalhos como teatro e produções escritas (roteiro de discussão), que conhecimentos históricos eles conseguiram construir a partir dos filmes apresentados em sala de aula.

Avaliação

Roteiro de discussão do filme de Charles Chaplin.

Avaliar se os alunos são capazes de perceber a continuidade dos fatos históricos, considerando que, apesar dos avanços econômicos, políticos, tecnológicos e sociais, os problemas humanos ainda permanecem.