



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – CEARÁ

FORTALEZA – CEARÁ

2017

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA - CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Fátima Maria Leitão Araújo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Antonio Ivanilo Bezerra de .

Ensino de história e cinema: saberes e práticas de professores da rede municipal de Fortaleza - Ceará [recurso eletrônico] / Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 147 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Fátima Maria Leitão Araújo..

1. Ensino de História e Cinema. 2. Saberes e Práticas Docentes. 3. Formação de Professores. I. Título.

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Fátima Maria Leão Araújo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos primeiros mestres da minha vida: Antônio Nilo e Ivete (meus pais) pelos incalculáveis saberes mobilizados na minha formação como ser humano, além do amor e carinho despendidos para que eu realizasse todos os meus sonhos e objetivos. Que Deus os abençoe sempre!

AGRADECIMENTOS

Ao Supremo Criador, energia sempre latente em minha vida, pelo cuidado, aprendizado e amor inenarrável. A Ele, toda a honra e toda a glória!

À minha família nuclear (Antônio Nilo, Ivete, Ivanildo, Irineudo e Iranilson), pela certeza que me passam todos os dias de ser um ponto de apoio e de refúgio.

À querida e admirável professora-orientadora da pesquisa, Prof^a Dra. Fátima Leitão, pelo carinho, dedicação e aprendizado constante nesta caminhada. A ela, minha eterna gratidão!

Ao Renato Clerton Pinto pelo carinho, dedicação, incentivo e vibração constante por minhas conquistas e por ter me suportado em momentos de incertezas e estresses durante todo o curso. Renato, você é um herói!

À Sônia Soares, a irmã que não tive, pelo companheirismo, amizade, risos e bizarrices de tantos anos.

Às amigas da Superintendência Escolar do Distrito Educacional 5: Suiane, Renata, Gláucia, Gelma, Maria José, Danielle e Shirley, minhas irmãzinhas queridas, pela torcida e apoio realçados durante todos esses anos de caminhada. A vocês, meu muito obrigado!

Aos amigos e colegas da equipe de Superintendência Escolar da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME): Kenitt, Cristiane, Roberta, Kyria, Kardeny, Caroline, Carla, Ana Cláudia, Gleuba, Esmeraldina, Aurenice e Kellyane pelo carinho de sempre.

Aos professores que integraram a Banca de Defesa: Prof^o Dr. Germano Magalhães, Prof^a Dra. Suelene Oliveira, Prof^o Dr. Luís Távora e Prof^a Dra. Isaíde Bandeira pela honra de terem aceitado o convite e pelas valorosas contribuições dadas ao melhoramento da pesquisa.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza pela permissão para que a pesquisa fosse realizada com alguns professores de seu quadro efetivo.

Aos professores-sujeitos da pesquisa, que prontamente se dispuseram a participar da investigação e que muito contribuíram para a realização deste trabalho. A vocês, todo o meu respeito e gratidão.

Ao Iranilson (irmão) e Elane (prima), pela ajuda importantíssima na transcrição das entrevistas. Meus ex-alunos que também já apresentam uma brilhante trajetória acadêmica.

Aos professores e colegas da turma 2015 do PPGE-UECE, pela amizade e troca de saberes vivenciados durante o curso.

Aos professores e alunos que passaram pela minha vida e que contribuíram para a minha formação escolar e acadêmica. Vocês são os grandes responsáveis pela constituição dos saberes mobilizados em minha prática docente. Vocês moram em meu coração!

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança

Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol

Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho.

Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde Deus colocou

(Titãs)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender como foram constituídos os saberes que são mobilizados pelos professores de História, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com a utilização do cinema em suas práticas pedagógicas. Para tanto, foram estabelecidas as seguintes categorias de análises: Ensino de História e Cinema; Saberes e Práticas Docentes e Formação de Professores. Foram relevantes os estudos de Napolitano (2013); Guimarães (2012); Bittencourt (2011); Tardif (2011); Mocellin (2009); Nóvoa (2009); Monteiro (2007); Gauthier (1998); Ferro (1992) dentre outros. Em relação à metodologia adotada para o alcance de nosso objetivo, fizemos a opção pela investigação, de abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, cujo público-alvo foi, de forma amostral, professores de História do quadro efetivo da Rede Municipal de Fortaleza, que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Portanto, o nosso estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo. Para a análise das entrevistas, foi utilizado o Método de Interpretação dos Sentidos proposto por Gomes e Minayo (2015). O recorte temporal da investigação foi o ano de 2016, entre os meses de agosto e setembro. A pesquisa evidenciou que a formação de professores ainda se encontra distante da realidade das escolas e que os saberes disciplinares se sobressaem aos saberes da experiência, o que leva os professores egressos desses cursos a constituírem os saberes da docência somente quando já estão no exercício da atividade profissional, em uma espécie de “susto”, conforme relatado por um de nossos sujeitos. No que se refere às práticas de ensino de História com o uso dos filmes do cinema, constatamos que a formação de professores – tanto a inicial quanto a continuada – pouco contribuiu para esse processo. Também foi evidenciado que os professores da Rede Municipal de Fortaleza, que se constituem sujeitos desta investigação, atentam para os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pelos especialistas para o uso do cinema e que os saberes mobilizados em suas práticas foram constituídos, em grande parte, quando ainda eram alunos da educação básica ou do ensino superior ao observarem seus professores utilizarem esse recurso didático. Concluímos que as práticas de nossos sujeitos com o uso do cinema não se resume à reprodução de práticas de seus antigos professores, mas que foram constituídas através dos processos de reflexão *na* e *sobre* a prática (NUNES, 2001), tendo em vista o contexto em que atuam, contribuindo assim para a efetivação de sua identidade profissional. (NÓVOA, 1995).

Palavras-chave: Ensino de História e Cinema. Saberes e Práticas Docentes. Formação de Professores.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to understand how the knowledge that was mobilized by of analysis were established: teaching History and movies, learning and teaching practices, and teacher training in which the studies of Napolitano (2013) Guimarães (2012); Bittencourt (2011); Tardif (2011); Mocellin (2009); Nóvoa (2009); Monteiro (2007); Gauthier (1998); History teachers, members of the Municipal Teaching Network of Fortaleza, was set up with the use of movies in their pedagogical practices. In order to do so, the following categories (1992), among others, were relevant. A qualitative research methodology was adopted to reach our goal. By using semi-structured interviews with History teachers, who were in charge of the final years of elementary school (6th to 9th year) of the Municipal Network of Fortaleza, our study is not only bibliographical but also a field research. The Method of Interpretation of Senses proposed by Gomes & Minayo (2015) was used to analyze the interviews. The temporal cut of the investigation was the year 2016, and the interviews were conducted between August and September of that year. It was also noticed that teacher training is still far from the reality of schools and that the disciplinary knowledge excels at the knowledge of experience, which leads the teachers graduated from these courses to constitute the knowledge of teaching only when they are already in their professional life, in a kind of "shock", as reported by one of our interviewees. As far as the teaching of history is concerned with the use of movies, we found that teacher training (both initial and continuing) contributed little to this process. The research showed clearly that the teachers of the Municipal Network of Fortaleza, who are the subjects of this research, consider the theoretical and methodological assumptions established by the specialists and that the knowledge mobilized in these practices were constituted, in large part, when they were still students of basic education or even higher education when they observed their teachers using this didactic resource. We conclude that their practices with the cinema are not limited to the mere reproduction of practices of their former teachers, but that these were constituted through the processes of reflection in and about the practice (NUNES, 2001), taking into account the context in which they operate, thus contributing to the realization of their professional identity (NÓVOA, 1995).

Keywords: Teaching History and Cinema. Knowledge and Teaching Practices. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FAFIFOR	Faculdade de Filosofia de Fortaleza
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
	IDECA/UVA Instituto de Desenvolvimento, Educação e Cultura do Ceará/ Universidade Vale do Acaraú
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
OTC	Organização e Técnicas Comerciais
PARFOR	Programa de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SME	Secretária Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	18
2.1	O QUE É E PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?.....	18
2.1.1	O historiador e o trabalho com os documentos históricos	20
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO ...	25
2.3	O ENSINO DE HISTÓRIA E O CINEMA: LIMITES E POSSIBILIDADES	37
2.3.1	O cinema como documento histórico	39
2.3.2	Pressupostos teórico-metodológicos para o uso do cinema no ensino de História	42
3	SABERES, PRÁTICAS DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	54
3.1	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UMA CATEGORIA EM ESTUDO	54
3.1.1	Para um começo de conversa: é o ensino um ofício sem saberes?	56
3.1.2	As pesquisas sobre o ensino, os saberes e as práticas dos professores.....	59
3.1.3	A especificidade dos saberes e das práticas docentes	64
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE.....	68
3.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	77
3.3.1	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso superior de História.....	81
3.3.2	Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior	83
3.3.3	Formação continuada de História: elementos de discussão	86
4	A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DO CINEMA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – CEARÁ.....	91
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	91
4.2	CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	100
4.3	A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA COMO ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O “TORNAR-SE PROFESSOR”	102

4.4	O CONTEXTO DA FORMAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE?.....	108
4.5	OS SABERES CONSTITUÍDOS PARA O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA	114
4.6	A PRÁTICA DESENVOLVIDA COM O CINEMA NA SALA DE AULA	123
5	CONCLUSÃO	133
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	143
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	144
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	145
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	146
	ANEXO	148
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SME PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA	149

1 INTRODUÇÃO

Atualmente é possível observar inúmeras possibilidades de trabalho que os professores podem dispor em suas práticas pedagógicas em sala de aula. No que concerne aos professores de História, estes têm ao seu alcance recursos diversos que podem ser potencializados para o ensino de sua disciplina.

Se até o século XIX prevalecia como única fonte de estudo da História os documentos escritos e oficiais – influência da Escola Metódica¹ - com a fundação dos *Annales*² e sua “Nova História”, no início do século XX, o conceito de documento foi ampliado, e novos elementos da vida humana passaram a ser considerados. De acordo com Cardoso e Mauad (1997), novas fontes passaram a ser passíveis de leitura para os historiadores, como a pintura, a fotografia, o cinema, dentre outras.

Nesse contexto de mudanças e de usos variados de documentos históricos, tanto na pesquisa quanto no ensino da História, inserimos o nosso objeto de pesquisa, ou seja, o cinema³, pois, de acordo com recente estudo de Abud (2013), este é o documento⁴ histórico mais acessível e mais utilizado por professores e alunos em sala de aula.

Guimarães entende que se tornou prática comum o uso de imagens, obras de ficção, filmes e programas de tevê no desenvolvimento de vários temas ligados ao ensino de História. Para a autora, o trabalho com documentos imagéticos “trata-se de uma opção metodológica que amplia simultaneamente o olhar do historiador, de professores e alunos e o campo de estudo, fazendo com que o processo de produção de conhecimentos se torne-se interdisciplinar, dinâmico e flexível” (2012, p. 258).

A temática relacionada ao ensino de História e cinema sempre nos despertou interesse como pesquisador, pelo fato de fazermos uso frequente de filmes como professor de História. Ao realizarmos o curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História na Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2009, nosso trabalho monográfico foi

¹ Surgida nos fins do século XIX, os historiadores pertencentes à Escola Metódica pretendiam dotar a História de um caráter científico, criticando assim as especulações filosóficas e buscando o máximo de exatidão no trabalho do historiador. Os fatos narráveis, de acordo com Reis (2003, p.18) “eram os eventos políticos, administrativos, religiosos, considerados o centro do processo histórico, dos quais todas as outras atividades eram derivadas, em seu caráter factual: eventos únicos e irrepetíveis. O passado, desvinculado do presente, era a ‘área do historiador’”.

² Movimento de renovação da historiografia iniciado na França do final da década de 1920, com a fundação, por Marc Bloch e Lucien Febvre, da Revista *Anais (Annales)* de História Econômica e Social.

³ O termo Cinema, empregado neste trabalho, diz respeito aos filmes com conteúdo histórico produzidos, distribuídos e exibidos em salas de cinema e/ou disponíveis para locação ou venda em estabelecimentos comerciais. Ainda para este trabalho, os termos Cinema e Filmes do Cinema são sinônimos.

⁴ Ressaltamos também que neste trabalho os termos documento(s), fonte(s), recurso(s) e linguagem(ns) são sinônimos.

desenvolvido por meio de uma pesquisa tipicamente bibliográfica acerca dos limites e das possibilidades do uso do cinema nas aulas de História, em que foram relevantes os estudos de teóricos que se tornaram referência na área.

Com a conclusão da monografia, constatamos a importância de o professor levar em consideração os pressupostos teórico-metodológicos do cinema, propostos pelos especialistas e discutidos no decorrer deste trabalho, para que o docente possa fazer um uso eficiente desse documento no ensino de História.

No curso de Mestrado em Educação, no qual situamos este trabalho, resolvemos empreender um estudo para além das possibilidades e limites do cinema, como recurso didático, e decidimos investigar os saberes e as práticas dos professores de História que utilizam os filmes do cinema no ensino de sua disciplina.

A decisão pela escolha deste objeto levou em conta algumas questões. A primeira delas referiu-se à necessidade de compreendermos como os docentes constituíram os saberes que são mobilizados com a utilização dos filmes do cinema em suas práticas pedagógicas, investigando, dentre outros aspectos, os seus processos de formação docente e a relação que mantiveram com a história escolar e o cinema, quando ainda eram alunos da educação básica, pois entendemos, com base em Tardif (2011), que os saberes docentes são plurais e heterogêneos e se constituem durante toda a vida do docente.

Outra questão que nos motivou para a escolha deste objeto esteve relacionada ao que salienta Alves-Mazzotti (2006) sobre a necessidade que todo pesquisador tem, ao propor uma temática investigativa, de recorrer ao atual Estado do Conhecimento de seu objeto, para que sua pesquisa não fique restrita ao seu próprio recorte ou simplesmente reproduza o que já se sabe, isto é, apresente resultados já apontados por outros pesquisadores, não colaborando assim para a construção de um conhecimento dinâmico e de relevância social.

Neste contexto, empreendemos um estudo sobre o atual Estado do Conhecimento de nossa temática investigativa por meio de um processo de “garimpagem”⁵ das produções publicadas sobre nosso objeto de investigação e chamou-nos a atenção o fato de que não foi

⁵ O processo de garimpagem diz respeito a buscas efetuadas em plataformas e bancos de dados que armazenam pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. Em nosso caso, as buscas iniciaram-se pelas dissertações e teses sobre a nossa temática na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, por meio do sítio eletrônico (<http://bdt.d.ibict.br>) e por artigos com *qualis* B2 a A1 no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - <http://www.periodicos.capes.gov.br>. O recorte temporal das buscas ocorreu em trabalhos publicados entre os anos de 1997 e outubro de 2015. O período justifica-se pela publicação dos PCN, pois acreditamos que esse documento oficial tenha exercido influências significativas para o uso do cinema em sala de aula, ao sugerir a ampliação de metodologias a serem utilizadas no ensino, o que poderia ter motivado o interesse de pesquisadores na temática. O trabalho de garimpagem foi realizado durante a disciplina de Estado da Questão, ao longo do semestre 2015.2, ministrada pelas professoras Dra. Sílvia Therrien e Dra. Silvina Pimentel, como parte integrante do currículo do curso de Mestrado em Educação da UECE.

encontrada produção que se referisse, de forma direta, aos saberes e as práticas dos professores de História com o uso do cinema na sala de aula.

Encontramos uma grande quantidade de trabalhos que tratam o cinema como recurso metodológico no âmbito escolar, apontando para suas potencialidades e limites, temática que já mereceu bastante atenção por parte de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento. Porém, não foram encontrados estudos que destacam os saberes e fazeres dos professores quanto ao uso do cinema em suas práticas docentes.

O resultado obtido com o levantamento do atual Estado do Conhecimento de nossa temática nos motivou para que empreendêssemos um estudo sobre os saberes e as práticas dos professores de História com o uso do cinema, por se tratar de uma temática muito pouco discutida e que, ao nosso ver, pode contribuir para a discussão dos professores que já utilizam esse documento como recurso metodológico e, ainda, para despertar o interesse de docentes que ainda não o utilizam em suas práticas pedagógicas para que venham a fazê-lo.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo, em que tivemos como categorias de análise: o ensino de História e cinema; os saberes e práticas docentes e a formação de professores. Para a pesquisa bibliográfica, foram relevantes os estudos de Napolitano (2013); Guimarães (2012); Bittencourt (2011); Tardif (2011); Mocellin (2009); Nóvoa (2009); Monteiro (2007); Gauthier (1998); Ferro (1992), entre outros, que dentro de suas áreas de interesses muito nos auxiliaram no entendimento dessas categorias. No que concerne à pesquisa de campo, selecionamos professores de História que lecionam nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza que fazem uso dos filmes do cinema em suas práticas de ensino e utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados.

O objetivo geral de nossa investigação foi o de compreender como os professores de História, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e sujeitos de nossa pesquisa, constituíram os saberes que são mobilizados em suas práticas pedagógicas com o uso do cinema em sala de aula. Os objetivos específicos foram: entender a relação entre História, Ensino de História e Cinema; conhecer o processo de formação (inicial e continuada) dos professores de História e sua contribuição na constituição dos saberes que são mobilizados com o uso do cinema em suas práticas de ensino e, por último; analisar como os docentes utilizam os filmes em suas práticas pedagógicas e se são considerados os pressupostos teórico-metodológicos, apontados pelos especialistas da área, para o uso eficiente desse recurso em sala de aula.

Além de contarmos com o referencial teórico mencionado, tratamos de investigar junto aos nossos sujeitos, algumas questões que julgamos relevantes para o alcance dos nossos objetivos. Foram elas: Que relação eles constituíram com a disciplina de História quando ainda eram alunos da educação básica? Quais as motivações para a escolha do curso de História no ensino superior? Como foram suas trajetórias acadêmica e profissional? Quais as contribuições ou não da formação inicial e continuada para as suas práticas docentes? Que relações tiveram com o cinema na formação escolar? Como planejam e executam as aulas de História com o cinema? Se existem dificuldades para a utilização desta linguagem em suas práticas pedagógicas? Que gêneros cinematográficos mais utilizam? E por fim, que contribuições do cinema para a aprendizagem dos conteúdos de História eles poderiam apontar?

Entendidas as motivações e os critérios que foram utilizados para definir de nossa investigação, assim como os objetivos que delinearão nossa pesquisa, apresentaremos a seguir, de forma breve, a estruturação de nosso trabalho.

O primeiro capítulo refere-se à introdução do trabalho, no qual podemos constatar as motivações e os critérios utilizados pelo pesquisador para a escolha de seu objeto de estudo, além dos objetivos e da delimitação temática da pesquisa.

No segundo capítulo, empreendemos uma discussão acerca da constituição da História enquanto ciência, a partir do século XIX, bem como traçamos um panorama sucinto do ensino de História no Brasil desde o seu surgimento no Rio de Janeiro, destacando os principais contextos vivenciados pela disciplina no cenário educacional brasileiro, até os dias atuais. Em seguida, esboçamos alguns elementos considerados relevantes sobre o cinema e a análise dos pressupostos teórico-metodológicos para a sua utilização no ensino de História em sala de aula.

Já o terceiro capítulo tem por objetivo propiciar uma discussão acerca das categorias: saberes docentes, práticas docentes e formação de professores, em que sobressaem aspectos como a necessidade de afirmação do ensino como um campo específico de saberes e detentor de uma profissionalidade; além de fazermos um breve levantamento histórico das pesquisas empreendidas sobre a área nas últimas décadas. Em seguida, passamos a discutir a respeito da formação de professores, no que se refere à sua concepção e aos seus principais desafios; para depois adentrarmos na problemática que envolve, especificamente, a formação do professor de História, tanto a inicial quanto a continuada, enfocando entre outras problemáticas os documentos legais que a regulamentam. No final do capítulo, expomos as nossas colocações, com base nos teóricos da área, para que os programas de formação docente

possam contribuir de forma mais efetiva na promoção de profissionais do ensino críticos, reflexivos e conscientes de todos os aspectos que envolvem a carreira do magistério.

Coube ao quarto capítulo tratar, de forma mais específica, de nosso objeto de estudo, isto é, da constituição dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores de História da Rede Municipal de Fortaleza com o uso do cinema. No início do capítulo, detalhamos o percurso metodológico percorrido para o alcance de nossos objetivos, com destaque para os critérios de seleção dos sujeitos, a técnica de coleta de dados e o método de análise utilizado para a compreensão dos achados da pesquisa. Em seguida, apresentamos os nossos sujeitos e discutimos sobre a relação destes com a História escolar quando ainda eram alunos da educação básica, findando no momento em que se tornaram professores de História. No final do capítulo e, à luz das entrevistas realizadas, analisamos a constituição de seus saberes, as práticas desenvolvidas com o cinema e, ainda, as contribuições da formação docente para a constituição destes saberes e práticas.

Na Conclusão apontamos nossas considerações finais diante do estudo realizado e as contribuições que este trabalho pode oferecer aos interessados na temática.

2 HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

O presente capítulo pretende realizar, de forma sucinta, um levantamento acerca da constituição da História enquanto ciência, a partir do século XIX, bem como traçar um panorama do ensino de História no Brasil desde o seu surgimento no Colégio Pedro II, apontando os principais contextos vivenciados pela disciplina no cenário educacional brasileiro, além de discutir o conceito de documento e seu uso para a efetivação de uma historiografia escolar. Por fim, esboçamos algumas características do cinema como documento histórico e suas possibilidades para o ensino de História em sala de aula.

2.1 O QUE É E PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?

Esta parte inicial do capítulo tem a intenção de refletir sobre o surgimento da História como ciência no século XIX.

O significado da palavra História remete-nos à procura, à pesquisa. Nas palavras de Le Goff (1996, p. 17):

A palavra história (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *histoire* (...). Esta forma deriva da raiz indo-europeia *wid*, *weid*, “ver”. Daí o sânscrito *vettas*, “testemunha”, e o grego *histor*, “aquele que vê”. Essa concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à ideia de que *histor*, “aquele que vê”, é também “aquele que sabe”, *historein* em grego antigo é “procurar saber”, “informar-se”. *Histoire* significa, pois, “procurar”.”

Para Ferreira e Franco (2009) a palavra História ainda possui três significados fundamentais, a saber, de forma resumida:

- 1) Nome dado a uma disciplina que analisa o que já aconteceu, a partir de um conhecimento específico e de regras próprias; matéria-prima de análise dos historiadores que, ao analisar vestígios do passado, recuperam aspectos da história da humanidade;
- 2) O sentido de narrativa. Narrar um acontecimento, verdadeiro ou falso, é contar uma história.
- 3) Diante do exposto, podemos constatar que não existe um conceito único para a palavra história em nossa língua materna. Para este trabalho, o importante será entender a História como campo disciplinar que se diferencia de outros tipos de “histórias”, porque apresenta técnicas e

métodos próprios. Assim, concordamos com a definição formulada pelo francês Marc Bloch em sua obra *Apologia da História*: “História é a ciência dos homens no tempo.” (2001, p. 65).

Aceita a definição de História, será preciso discutir sobre o seu sentido; ou melhor, para que serve este conhecimento?

Ainda para Bloch (2001, p. 70) “a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado,” Para o autor, só podemos conhecer com maior precisão o presente se conhecermos o passado. A História aqui é vista como um processo, ou seja, como uma sucessão de acontecimentos ocorridos no tempo e, somente através do estudo deles, é possível entender o tempo em que vivemos.

Boschi traz uma das serventias da História ao estabelecer que:

Trocando em miúdos, a história serve para que o homem conheça a si mesmo – assim como suas afinidades e diferenças em relação a outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos. Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Perguntas como essas são uma constante na história da humanidade. Por mais sem sentido que pareçam, tais indagações traduzem a necessidade que temos de nos explicar, nos situar, nos (re)conhecer como humanos e, em decorrência, como seres sociais. (2007, p.12)

Concordamos com Novaes (1992) quando afirma que a História busca compreender as diversas maneiras que os seres humanos viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades nos diferentes tempos e espaços.

É nesse sentido que surge a figura do historiador como o profissional especializado para analisar os acontecimentos passados e auxiliar a compreender o presente. Nas palavras de Ferreira e Franco “embora não seja um ‘proprietário’ do passado, ele é quem melhor detém instrumentos para realizar um trabalho baseado em critérios acordados pela comunidade de historiadores, porque detém as técnicas e crivos que dizem respeito a um conhecimento específico.” (2009, p. 31).

Concordamos com Eric Hobsbawm ao afirmar ser o historiador o guardião da memória coletiva. Para ele:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (1995, p. 13)

Por esta razão, faz-se necessário que a escola, entendida como espaço de formação humana, possa oferecer um significativo conhecimento histórico aos alunos, dada a importância deste saber para a formação de cidadãos comprometidos com a realidade em que vivem.

Partindo da citação de Le Goff – citada anteriormente – será preciso ressaltar que o trabalho do historiador, seja na pesquisa ou no ensino, não estabelece verdades absolutas, definitivas e acabadas. A versão de quem “procura saber” nasce do sujeito, e o acontecimento se desenvolve na realidade do mundo, isso quer dizer que a versão do historiador busca identificar e explicar as atividades humanas, mas ela não é onipotente. Nas palavras de Guimarães “o conhecimento histórico é temporal, parcial, limitado. Não está pronto e acabado, mas em construção, em movimento. É um conhecimento aberto a múltiplas leituras e interpretações.” (2012, p. 43).

Assim serão as versões dos historiadores, os saberes produzidos, advindos da pesquisa histórica que darão corpo à historiografia, isto é, ao “conjunto de escritos dos historiadores acerca de um tema ou período histórico específico.” (FERREIRA E FRANCO, 2009, p. 35). Um conhecimento que é constituído através de escolhas políticas, culturais e educativas, no caso dos professores de História, mas que vem a substituir aos antigos esquemas simplificadores e reducionistas (GUIMARÃES, 2012).

Convém ressaltar que o historiador sozinho não constrói o conhecimento histórico, ele precisa interagir com outros profissionais, com outras ciências, com as fontes e/ou documentos que oferecerão a matéria-prima para o seu trabalho. Em cada momento da trajetória da constituição da História enquanto ciência é possível observar diferentes escolas ou teorias que fundamentaram o relacionamento do historiador com as fontes e/ou documentos históricos.

2.1.1 O historiador e o trabalho com os documentos históricos

Não cabe, neste trabalho, fazermos um apanhado de todas as correntes historiográficas que constituíram a História como ciência, desde o seu surgimento, no contexto europeu do século XIX, até nossos dias. Porém, consideramos relevante mencionar, de forma sucinta, algumas características de duas dessas correntes que, a nosso ver, mais influenciaram as práticas docentes no ensino de História no Brasil, a saber, a Escola Metódica e a Escola dos *Annales*.

2.1.1.1 A Escola Metódica

Os historiadores pertencentes à Escola Metódica, surgida no final do século XIX, pretendiam dotar a História de um caráter científico, criticando, assim, as especulações filosóficas e buscando o máximo de exatidão no trabalho com os documentos. Os pesquisadores possuíam o papel preponderante visando a revelar a “verdade histórica” dos fatos ocorridos. Um dos idealizadores desta escola historiográfica foi o historiador alemão Leopold Von Ranke (1795-1886). Nas palavras de Bittencourt:

Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “história verdadeira”. (2011, p. 140)

O historiador, em busca da “verdade histórica”, era impedido de emitir qualquer juízo de valor, mantendo uma atitude de imparcialidade e neutralidade diante dos fatos. Por essa razão, o método utilizado na Escola Metódica ficou conhecido como positivista, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. A este era incumbido a missão de narrar os fatos históricos tais como tinham acontecido.

Conforme lemos em Schmidt e Cainelli (2004), o trabalho do historiador seria extrair do documento a informação que nele estava contida, sem lhe acrescentar nada de seu. O objetivo era, então, mostrar os acontecimentos tal como tinham se sucedido.

Os fatos narráveis, de acordo com Reis, “eram os eventos políticos, administrativos, religiosos, considerados o centro do processo histórico, dos quais todas as outras atividades eram derivadas, em seu caráter factual: eventos únicos e irrepetíveis. O passado, desvinculado do presente, era a ‘área do historiador.’” (2003, p.18).

Apresentaremos a seguir, de forma resumida, alguns princípios do método criado por Ranke para o trabalho do historiador, com base em Reis (2003).

- 1) O historiador não deve emitir nenhum juízo de valor diante dos fatos, mas sim narrá-los tal como se sucederam.;
- 2) Não existe interdependência entre o historiador (sujeito do conhecimento) e o seu objeto (os eventos históricos passados). O historiador seria capaz de ser neutro e de isentar-se a todo condicionamento social, cultural, religioso etc5
- 3) A história existe por si própria e se revela através dos documentos.
- 4) Os fatos históricos extraídos dos documentos “purificados” devem ser organizados em uma sequência cronológica, na ordem de uma narrativa.

Os documentos históricos privilegiados por essa escola historiográfica eram os escritos oficiais, além de sítios arqueológicos, edificações e objetos de coleção e museus, como moedas e selos. Os sujeitos da história metódica, também conhecida como tradicional, eram as grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes religiosos, generais e outros. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da História. (GUIMARÃES, 2012).

No tocante ao ensino da História, nos livros didáticos, eram utilizados documentos escritos com o objetivo de servir como prova do fato narrado. Convém lembrar que próximo às narrativas era comum se encontrarem imagens para dar legitimidade aos fatos.

Percebe-se, então, que o ensino era centrado na pessoa do professor, pois era ele quem explorava o documento, descrevendo seus elementos e suas características com a finalidade de comprovar o que ensinava ao aluno. Este era visto como mero receptor passivo preocupado apenas em decorar o conteúdo apresentado. Essa situação ainda é encontrada nas práticas de alguns professores de História em nosso país, o que traz como consequência direta um ensino de História ineficaz, possivelmente ocasionado por uma deficiente formação docente.

Convém lembrar que a escola metódica surge no momento da criação e da consolidação dos Estados nacionais e da elaboração das “histórias nacionais” de caráter político e militar. O que se pode concluir a necessidade de se firmar uma historiografia com essas características.

Assim, o objetivo do ensino de História na teoria positivista era “explicar a genealogia da nação, isto é, transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicá-los tal como aconteceram.” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90).

Veremos adiante que no início do século XX, devido às mudanças ocorridas no campo da historiografia, o papel dos documentos e seu uso também vão sofrer alterações. O campo de atuação do historiador será ampliado e novas concepções de ensino da História surgirão.

2.1.1.2 A Escola dos *Annales*

No início do século XX, vimos despontar no campo da historiografia uma nova escola que se sobrepunha à Metódica. O ponto fundador desta nova concepção de História deu-se na França através da fundação da revista *Annales*, em 1929, por Marc Bloch e Lucien

Febvre e da *École Pratique des Hautes Études* – Escola Prática de Altos Estudos – presidida por Febvre.

A nova geração de historiadores, que passou a ser conhecida como Escola dos *Annales*, tratou de questionar a hegemonia da História política, “atribuindo-lhe um infindável número de defeitos: era elitista, anedótica, individualista, subjetiva e factual.” (FERREIRA e FRANCO, 2009, p. 45). Ainda de acordo com esses autores:

Ao privilegiar o nacional, o particular, o episódio, a História política privava-se da possibilidade de comparação no espaço e no tempo e mostrava-se incapaz de elaborar hipóteses explicativas ou produzir generalizações e sínteses que dão às discussões do historiador sua dimensão científica. (p. 146)

Os defensores da Escola dos *Annales* entendiam que os historiadores da Escola Metódica permaneciam presos a narrativas restritas a descrições lineares e sem relevância, concentrando a atenção nos feitos dos “grandes homens” sempre pertencentes às classes privilegiadas e desprezando as multidões de trabalhadores.

No que se refere ao trabalho do historiador com o uso dos documentos, a História, no século XX, passou a interagir com outras ciências humanas, como a Antropologia e a Sociologia. A produção historiográfica deixou de enfatizar apenas os fatos políticos e os feitos de grandes homens para privilegiar tudo o que fosse humano.

Mediante esse contexto, os usos e os tipos de documentos também sofrem alterações. O documento escrito e oficial não é mais o único local da história. Passaram a ser considerados como fontes históricas todas as manifestações e evidências das experiências humanas, como as fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão e outros), documentos iconográficos (obras de artes como pinturas e esculturas), objetos e materiais diversos. Conforme lemos em Febvre: “a história se faz com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem. Mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permita utilizar.” (1974, p. 21).

Reis assevera que, para abordar as realidades humanas, a História teve de se renovar quanto às técnicas e aos métodos. E esta renovação passou a exigir mudanças no conceito de documento histórico. Para o estudioso, os *Annales* foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar as fontes históricas:

Eles usavam escritos de todos os tipos: psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos. Utilizaram de maneira ousada e inovadora a documentação e as técnicas das diversas ciências sociais: da economia, arquivos bancários, empresas, balanços comerciais, documentos portuários, documentos fiscais, alfandegários; da demografia, registros paroquiais, civis, recenseamentos; da

antropologia, os cultos, os monumentos, os hábitos de linguagem, os livros sagrados, a iconografia, os lugares sagrados, as relíquias, os gestos e as palavras miraculosas, a medicina popular, as narrativas orais, os processos de inquisição, os testamentos, o vocabulário, o folclore, os rituais; do direito, arquivos judiciais, processos criminais, correspondências oficiais, a legislação; da arqueologia, eles continuaram a utilizar as cerâmicas, as tumbas, fósseis, paisagens, conjuntos arquiteturais, inscrições, moedas. (2003, p. 23-24).

Assim, a geração dos *Annales* propõe uma história-problema. Para eles, sem problema, não há história. São através dos problemas levantados pelos historiadores que se dará vigor à pesquisa histórica. O fato histórico não está pronto nos documentos para ser desvelado pelo historiador. Este o buscará através da verificação das hipóteses levantadas, da seleção das fontes a serem examinadas e do olhar com que o pesquisador conduzirá a pesquisa, assim “o historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui as suas fontes, atribui-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído.” (REIS, 2003, p. 24).

Ao examinar os documentos, o historiador precisa compreender que esses expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada. Eles constituem o produto das ações de pessoas com os mais diversos interesses. Por isso, o historiador precisa formular as perguntas adequadas que permitam levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro. “Os documentos são meros fornecedores de dados; eles evidenciam as ações de sujeitos do processo histórico no qual surgiram. Ao chegarem até nós pela memória histórica, expressam também a ação de outros sujeitos históricos.” (CABRINI, 1994, p. 45).

Os documentos, independente de sua tipificação, possuem características em comum. São fontes para a investigação histórica e podem ser abordados com base em uma perspectiva multidisciplinar e, embora fragmentários, oferecem pistas para o desvendamento do passado. Conforme lemos em Le Goff:

O documento não é inócuo. É antes, de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente. (2003, p. 547-548).

Após este breve relato acerca da História como ciência, do papel do historiador e o seu trabalho com fontes/documentos, acreditamos ser necessário adentrarmos na categoria que é o espaço de nossa pesquisa – o ensino de História – realizando uma trajetória, da mesma

forma, sucinta, sobre as principais etapas de sua constituição no cenário educacional brasileiro.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

O início da História como disciplina escolar acontece primeiramente na França, no contexto das transformações revolucionárias do século XVIII, onde se ansiava por uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória. Conforme constatamos em Nadai *apud* por Schmidt e Cainelli:

O século XIX acrescentou paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob a hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a ‘base comum’ formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania. (2004, p. 09).

No Brasil, a disciplina surge no século XIX no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Nadai (1992) assevera que, nesse primeiro momento, privilegiou-se o ensino da História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. Ainda para a autora, a História do Brasil ocupava um papel secundário, relegada aos anos finais do ensino ginasial, com pequeno número de aulas e ênfase em biografias de homens ilustres, em datas e batalhas.

É preciso considerar que, no início, o ensino de História no Brasil esteve associado ao catolicismo, reconhecido pela Constituição de 1824 como a religião oficial do Império. Logo o ensino de História sofreria forte influência da religião católica em seus métodos e conteúdos. Nas palavras de Magalhães Júnior *et. al.*:

Os conteúdos de História compreendiam História Civil articulada à História Sagrada, referendando a união da Igreja com o Estado. Utilizada para reforçar os conhecimentos de moral cristã, a disciplina de História não passava de um conjunto de conteúdos optativos, ilustrando um currículo de base humanista que valorizava a formação de uma elite, detentora de privilégios econômicos e políticos. (2015, p. 23/24).

Em 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o Estado Imperial tornou viável o projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada no intuito de garantir uma identidade própria à nação. Era o momento de mostrar para os outros países que o Brasil se tornara independente e que possuía a sua própria história. O modelo historiográfico do IHGB apresentava um duplo objetivo:

Identificar as origens do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma *identidade nacional* homogênea (grifo do autor); e inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso, viabilizando a demarcação de suas diferenças em relação a outros países, especialmente os vizinhos latino-americanos. (GUIMARÃES *apud* ABREU e SOIHET, 2003, p. 169).

A metodologia de ensino aplicada nesse período muito lembrava o modelo jesuítico do período da Colonização, ou seja, eram utilizados métodos que priorizavam a memorização e a repetição oral dos textos lidos. Ainda para Magalhães Júnior *et al.* “As aulas eram verdadeiros discursos, prolixos e longos. Os professores dissertavam sobre fatos que nada mostravam a respeito da realidade dos que estavam ali somente para ouvir e memorizar a maior quantidade de informações.” (2015, p. 25). Esse método, apesar de obsoleto, perdurou por muito tempo no sistema educacional brasileiro, embora ainda se percebam seus resquícios nas práticas de alguns professores na atualidade como já mencionamos anteriormente. Nas palavras de Bittencourt, “Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que ‘saber história’ era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional.” (2011, p. 69).

Dentre os métodos de ensino baseados na memorização, também conhecidos como métodos mnemônicos, um que foi muito difundido refere-se ao criado pelo historiador francês *Ernest Lavisse*, cuja obra muito influenciou os materiais pedagógicos brasileiros. O seu método constituía em estabelecer a relação entre a palavra escrita e as imagens. Assim, *Lavisse* esperava que a inteligência da criança fosse desenvolvida através da proposição de uma série de imagens acompanhadas de exercícios cuja finalidade era se chegar a uma memorização histórica. (Bittencourt, 2011).

No advento da República, ganha força a concepção de que a disciplina de História tinha a responsabilidade de formar cidadãos – como retratam as legislações da época –, bem como nos programas de ensino que passaram a ser utilizados nas escolas. Neste contexto, os conteúdos de História do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos.

Bittencourt afirma que o conceito de cidadania produzido pelos estudos de História na época “serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional.” (2011, p. 64). Mais uma vez, percebe-se um ensino de História preocupado em exaltar os “feitos heroicos” de grandes nomes da elite política e econômica nacional e na manutenção da ordem vigente.

Nesse contexto, o ensino de História, imbuído dos ideais positivistas da Escola Metódica, serviria para reforçar a implantação do novo regime de governo. De acordo com Carvalho (1990, p. 11) “a manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas.” Saem de cena os “personagens heroicos” da Monarquia e figuram os “heróis” da República. Nesse contexto, merece destaque a figura de Tiradentes, promovido pelos republicanos como o grande mártir brasileiro.

Durante as primeiras décadas do século XX, a educação brasileira começa a ser influenciada pelas concepções de educação e cultura dos Estados Unidos. Penetraram em nossas escolas ideias contrárias às práticas de ensino tidas como tradicionais. Ansiava-se por práticas pedagógicas renovadas que privilegiassem a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Foi neste contexto que surgiu o movimento da Escola Nova⁶ e, que, como veremos a seguir, influenciou de forma significativa o ensino de História em nosso País.

A partir de 1930, começaram a surgir propostas de substituir a História, a Geografia e o Civismo nas escolas primárias pelos Estudos Sociais. Estes, de inspiração norte-americana, “visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, de forma mais adequada possível, em sua comunidade.” (BITTENCOURT, 2011, p. 73).

Os Estudos Sociais foram adotados, de forma experimental, na década de 1960, nas escolas primárias e propunham a introdução das crianças aos temas de estudos da sociedade de acordo com a faixa etária, partindo sempre de algo mais próximo para o mais distante (família, bairro, município, estado...). Nesse sentido, foram importantes os métodos ativos, fundamentados em *Herbart* e *Dewey*⁷, que colocam as crianças no centro do processo de ensino e aprendizagem. No caso dos Estudos Sociais, o uso dos referidos métodos ajudariam o favorecimento da inteligência infantil através de atividades de observação e descrição do meio local. Assim, passou-se a fazer parte da metodologia escolar as excursões e visitas a lugares históricos como necessários à aprendizagem dos conteúdos historiográficos.

⁶ Movimento também conhecido como Escola Progressiva, que de modo geral representava a ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, centradas no professor e este entendido como o transmissor do conhecimento.

⁷ Teóricos considerados clássicos nos estudos acerca da educação e de métodos de ensino. Herbart foi influenciado pelo contexto histórico social alemão do início do século XIX em que entendia a educação como condição para formar o cidadão da recente nação alemã. Já Dewey recebe influência do ideal de liberdade, progresso e democracia da sociedade estadunidense do início do século XX. Para maior aprofundamento desses teóricos recomendamos a leitura de ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 15, nº 1, p. 105-112, jan/abr. 2012.

Em 1961, com a elaboração da Lei nº 4.024 – considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – não se perceberam mudanças radicais no ensino de História. Este continuou sendo pautado pelo pragmatismo que insistia na formação de cidadãos nos moldes já mencionados, ou seja, afinado com os interesses do Estado.

Neste sentido, faz-se necessário considerar que a primeira LDB representou, segundo Abud (2013), uma secundarização das chamadas humanidades. A autora refere-se ao fato de a influência estadunidense no currículo e ao fenômeno da industrialização do período em questão como o início de um processo de tecnicização da formação escolar que preparava o “aluno para a vida” (grifo nosso). Nas palavras da autora “adestração de mão de obra para essa mesma indústria.” (ABUD, 2013, p. 39).

Com o advento da Lei nº 5.692/71, os conteúdos de História foram condensados com os de Geografia a partir da criação da disciplina de Estudos Sociais⁸, para os alunos do primeiro grau (espécie de junção do ensino primário e secundário). Somente no então segundo grau (antigo ensino colegial) é que os alunos poderiam ter aulas específicas das duas disciplinas.

Com a substituição por estudos sociais, os conteúdos de história e geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BRASIL, 1997, p. 26)

Com isso o governo militar, no poder pelo Golpe de 1964, procurou diminuir a força que o ensino de História poderia exercer nos estudantes, no sentido de possibilitá-los a um pensamento crítico sobre a realidade brasileira, transformando a disciplina em uma “mera transmissora de acontecimentos cronologicamente organizados e hierarquizados submetidos a um ‘policiamento’ ideológico, privando aqueles que se dedicavam à análise das ações humanas.” (MAGALHÃES JÚNIOR *et. al.* 2015, p. 28).

O autor desta pesquisa pede licença ao leitor para trazer ao texto trechos de sua memória escolar, em primeira pessoa, pois este vivenciou em sua trajetória escolar na educação básica muito do que aqui está sendo apresentado.

Em todo o 1º grau não tive a disciplina de História, tal como temos hoje. Fruto do contexto político da época, tive contato com os Estudos Sociais. No que se refere ao ensino desta disciplina, acredito ter sido a partir da 4ª série (cursada no ano de 1991), que comecei a

⁸ Convém lembrar que a disciplina de Estudos Sociais já se fazia presente nas escolas de ensino primário. Com a publicação da Lei nº 5.692/71, a disciplina se estendeu para as escolas de ensino secundário. Na atualidade, grosso modo, podemos dizer que o ensino primário se refere aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), enquanto o secundário se refere aos Anos Finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Já o ensino colegial refere-se ao atual ensino médio.

me aproximar com paixão dessa área do conhecimento, o que não demorou em ser considerada como minha matéria preferida. Comecei a me destacar nessa disciplina e posso dizer que era o melhor aluno da turma da 4ª série ‘B’, na qual a principal metodologia de ensino adotada pela professora, de formação polivalente no curso pedagógico de nível médio, era a elaboração dos “famosos” (grifo nosso) questionários, um instrumental contendo uma série de perguntas, para ser respondido pelos alunos, com o objetivo de memorizar os conteúdos estudados.

Durante as séries seguintes (5ª a 8ª séries), tornei-me aluno do sistema de Telensino⁹, em que tanto as aulas transmitidas pela televisão quanto o material didático utilizado (Manuais de Apoio e Cadernos de Atividades) apresentavam textos de Estudos Sociais nos quais prevalecia a aquisição de um conhecimento fragmentado e desprovido de questionamentos e críticas mais efetivas. No tocante às metodologias aplicadas pelos professores, denominados orientadores de aprendizagem, houve a permanência dos famosos questionários, porém com a inclusão de dinâmicas grupais, que tinham por objetivo compartilhar as percepções que a turma tinha das aulas.

Faz-se necessário ressaltar que, dentre as mudanças trazidas pela Lei nº 5.692/71, podemos encontrar a formatação do ensino em graus, a saber: 1º grau (1ª a 8ª série – atual ensino fundamental), 2º grau (atual ensino médio); enquanto o atual ensino superior era o 3º grau. No que se refere ao 2º grau tornou-se compulsória a profissionalização técnica em cursos de nível médio que preparasse o jovem estudante para uma profissão estritamente técnica como enfermagem, contabilidade, comércio, só para citar alguns. Este contexto trouxe como consequência a quase eliminação dos currículos desse nível de ensino das disciplinas tidas como de formação geral, onde aí se incluíam as disciplinas das áreas de Humanas. Os cursos profissionalizantes serviriam para formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho sem a necessidade de formar mentes críticas e questionadoras da realidade em que viviam.

Retornando às minhas memórias dos tempos escolares, em 1996, dei início aos estudos no nível de 2º grau numa escola da zona rural do município de Maranguape, cidade de médio porte do estado do Ceará e localizada cerca de 30 km da capital, Fortaleza. Havia nessa escola duas opções de cursos profissionais: o de Habilitação para o Magistério e o de Técnico

⁹ Modalidade de ensino criado em 1974 pelo Governo do Estado do Ceará que buscava atender ao público do então 1º Grau maior (5ª a 8ª série) através da emissão de aulas via televisão diante da alta carência de professores especialistas nas disciplinas que compunham o currículo escolar. O referido sistema perdurou até meados dos anos 2000 aonde veio a ser gradualmente extinguido como política pública de educação. Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A atividade docente no telensino cearense. **Revista de Educação**. PUC – Campinas, v. 3, n. 7, p. 65-75, novembro 1999.

em Contabilidade. Pelo que foi exposto aqui, o leitor já deve ter percebido qual fora minha escolha, não é mesmo? Ledo engano! Fiz opção pelo segundo curso. Isso mesmo! Optei por cursar o Técnico em Contabilidade, embora desde pequeno desejasse ser professor. Confesso que fui fraco e agi por preconceito. Na época, o curso do Magistério era formado quase que exclusivamente por mulheres e os poucos homens que o faziam tinham suas “masculinidades postas à prova”. Então, no meu limitado mundo de adolescente da zona rural, resolvi ir para o curso da maioria, embora a região do pequeno distrito já contasse com um grande número de técnicos contábeis e onde não havia mercado para tal, nem mesmo na sede do Município. A opção de muitos era ir para Fortaleza e tentar a sorte no comércio como: vendedores, auxiliares de escritório e funções afins. Sei que poucos foram os que ingressaram no mercado da contabilidade, propriamente dito.

O curso Técnico em Contabilidade tinha a duração de três anos. O primeiro tratava-se de uma formação geral chamada de Básico. Nesse ano estudávamos as disciplinas, tidas como gerais¹⁰. Foi aí pela primeira vez que tive aulas específicas de História e não mais de Estudos Sociais. Minha admiração pela História só crescia. A partir do 2º ano já comecei a estudar as disciplinas profissionais da área da Contabilidade. Do quadro das disciplinas da formação geral do ano anterior somente continuavam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Redação, Literatura, Matemática, esta última com foco nos conteúdos da Matemática Financeira. No lugar das demais havia as disciplinas específicas (técnicas) que enfocavam conhecimentos da administração de empresas, do comércio e da contabilidade.¹¹ Houve então a separação da História, dos Estudos Sociais que muito me apreciavam o seu estudo.

Por conta disso, despertei o interesse pela Literatura. Comecei a ler os clássicos mundiais e brasileiros e a ser “rato de biblioteca”, incentivado pelo professor dessa disciplina - um amante das artes em geral. Lembro que no 2º e 3º ano todas as minhas notas nas provas de Literatura foram 10. Isso fez com que ganhasse livros e fitas VHS de filmes nacionais ofertados pelo inesquecível professor aos alunos que se destacassem em suas aulas (talvez tenha sido nesse momento que tenha surgido o meu interesse pelo cinema, sobretudo o nacional).

Preciso reconhecer que também me interessei pelas disciplinas específicas, sobretudo por Economia e Mercado e por Contabilidade. Percebi que não era tão ruim com os

¹⁰ Disciplinas gerais como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (no caso, Inglês), Literatura, Redação, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Ensino Religioso.

¹¹ Disciplinas específicas como Contabilidade e Custos, Economia e Mercados, Organização e Técnicas Comerciais (OTC), Mecanografia, Noções de Direito e Constituição, Estatística, dentre outras.

números. Sentia enorme satisfação ao “bater¹²” um balancete de contas de uma empresa fictícia. Também comecei a tirar notas altas nessas matérias e a me destacar como um bom aluno na opinião dos professores.

Retornando ao nosso objeto de estudo podemos afirmar que, em síntese, a Lei educacional de 1971 instituída no Governo Médici veio dar continuidade ao projeto estabelecido pelo Golpe Civil-Militar de 1964 e implantado anos antes através da Lei nº 5.540, mais conhecida como Reforma Universitária, em 1968, no auge da Ditadura que trouxe mudanças no ensino superior do País, dentre elas: a departamentalização, a unificação de vestibulares, o controle ideológico cerceando a autonomia das universidades, desmobilização da organização de professores e estudantes, além de outras. No que tange a quase completa eliminação das disciplinas das ciências humanas, onde se encontra a História, a motivação para tal está “nos propósitos do poder, no ideário do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos a fim de eliminar toda e qualquer possibilidade de crítica e resistência ao regime autoritário.” (GUIMARÃES, 2012, p. 23).

No que tange à formação de professores nesse período, houve o surgimento dos cursos de licenciatura curta que buscaram aligeirar a formação dos educadores dentro dos paradigmas do ensino tecnicista. Estes cursos encontravam seus fundamentos na legislação oficial através do Decreto 547, de 18 de abril de 1969. Através desses cursos, ficou evidente que não importava ao Estado brasileiro que os professores tivessem uma formação longa e sólida para atuarem nas escolas, fato que não se repetiu na formação de outras profissões, consideradas mais estratégicas para o desenvolvimento do País.

A formação de professores de História e de outras disciplinas do currículo educacional brasileiro, nesse contexto, sofreram alterações radicais. Como já mencionado anteriormente, os conteúdos de História e Geografia foram diluídos na disciplina de Estudos Sociais. Os cursos de licenciatura em Estudos Sociais formaram professores polivalentes com habilitação para lecionarem além de História e Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC)¹³. Nas palavras de FONSECA:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo

¹² Bater um balancete significava quando as contas fechavam entre os ativos e os passivos ou, em outras palavras, entre as entradas e retiradas de uma empresa.

¹³ Para maior aprofundamento das disciplinas de OSPB e EMC, recomendamos a leitura de Guimarães (2012). (ver Referências ao final deste trabalho).

de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (2003, p. 27).

De forma sintética, podemos concluir que no período da ditadura militar pós-Golpe de 1964 até o final da década de 1980 e início da década de 1990, existiu um ensino de História destituído de sua função maior que é a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Percebeu-se um ensino de História condensado com os princípios norteadores da Educação Moral e Cívica (Decreto 68.065/71), onde se ressaltavam o estudo dos símbolos (bandeira, armas, hino nacional...) e dos heróis (Marechal Deodoro – proclamador da República, Tiradentes, só pra citar alguns), além dos famosos e até hoje existentes desfiles cívicos que lembram a independência política do Brasil de Portugal, em 1882.

O contexto de civismo fora vivenciado intensamente por mim nos anos de escola. Lembro que antes do início das aulas, após as orações (resquíio do modelo escolar jesuítico), cantávamos um hino pátrio que poderia ser o Nacional, o da Escola, o da Bandeira, o da Independência, o da Proclamação da República, o do Estudante e tantos outros. Para isso éramos obrigados a produzirmos nosso caderno de hinos (caderno brochura em que continha cópias de hinos), o qual era empunhado por cada estudante durante a execução dos mesmos. Nas segundas e sextas-feiras havia o ritual do hasteamento e derreamento das bandeiras (Nacional, do Estado, do Município e da Escola), onde somente os melhores alunos eram escolhidos para tal “nobre tarefa”. Lembro ter sido escolhido algumas vezes.

Não posso também deixar de mencionar os tradicionais desfiles cívicos da Independência, ainda hoje famosos naquela região onde demonstrávamos todo o nosso patriotismo pelo Brasil, embora muitas vezes não tivéssemos consciência do que estávamos fazendo. Fazíamos porque éramos orientados a fazer, porque nossos pais fizeram em seus tempos de escola, comprovados através de fotografias expostos nos álbuns de família ou simplesmente para ganhar pontos extras nos exames finais.

Constituíam-se numa honra, um aluno representar nos desfiles figuras imponentes de nossa História (“os heróis”) como Dom Pedro I, Princesa Isabel, José Bonifácio de Andrada e Silva, Tiradentes, dentre outros. Estas representações cabiam aos melhores alunos e, porque não dizer aos alunos que usufruíssem de uma situação financeira um pouco mais favorável ao dos demais, tendo em vista a condição para representa-los a compra das vestimentas que retratassem a época histórica.

Aos outros bons alunos, que não gozavam de um razoável poder aquisitivo cabiam os papéis mais modestos de nossa historiografia, como os dos índios (apresentados de

forma caricatural como da época da invasão portuguesa ao território brasileiro no início do século XIV) e os dos escravos negros com algemas de papel entre os braços esboçando todo o sofrimento causado nas senzalas. Para estes, não eram necessários grandes gastos com vestimentas se comparados aos que representavam os “heróis”. Considero a realização desses desfiles cívicos um excelente exemplo de concretização do projeto dos Estudos Sociais implantado nas escolas brasileiras através da legislação educacional da época, no sentido de favorecer um ensino com foco na reprodução e desprovido de qualquer tipo de questionamento. De minha parte participava de todos esses eventos com o maior entusiasmo e dedicação.

Durante a década de 1980 foram promovidos calorosos debates sobre as finalidades do ensino de História no que se referiam aos seus conteúdos, metodologias, livro didático, entre outros aspectos. Vale ressaltar que foi também nesse período que se iniciaram nas universidades e em outras instituições, dentre elas a ANPUH¹⁴, as lutas para combater a proposta de Estudos Sociais, esta identificada com os interesses e a ideologia da ditadura militar. Todas essas ações viam no bojo das lutas sociais pela volta da democracia ao país.

A partir daí começaram a acontecer em vários estados brasileiros reestruturações curriculares para o ensino de História, com o objetivo de conceber o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já estabelecida e distante de sua realidade. Nas palavras de Schmidt e Cainelli:

Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino da História [...] O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico (2004, p. 14).

Concordamos com Bittencourt (2013) quando afirma que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo da imobilidade diante dos acontecimentos, para que este possa entender que a cidadania se constitui em lutas constantes e não em direitos concedidos por outros. Em outras palavras, o objetivo maior do ensino de História é fazer com que os alunos entendam que os acontecimentos históricos não surgiram prontos e muito menos isolados e que eles têm uma causa, uma relação com os sujeitos que os circundaram,

¹⁴ Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. Fundada em 1961 em Marília – SP tem como objetivos: “a. O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; b. O estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História; c. A defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; d. A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História; e. A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas.” Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/quem-somos>. Acesso em 12/02/2016.

superando assim a história dos “heróis” e dos “grandes homens” das tendências historiográficas anteriores. Em síntese, o objetivo principal do ensino de História deve ser a formação de um cidadão crítico diante da sociedade em que vive.

Assim, é inegável o papel positivo trazido pelo fim da Ditadura Militar em 1985 e pela promulgação da atual Constituição Federal (CF), em 5 de outubro de 1988, que através de alguns artigos atendeu aos anseios, embora de forma parcial, das demandas reclamadas em muitas lutas sociais.

Neste contexto, merece destaque o artigo 207 do texto legal que trata da garantia da autonomia das universidades no que tange aos aspectos didático-científicos, administrativos, financeiros e patrimoniais e o artigo 212 que prevê percentuais mínimos a serem gastos pela União (18%) e pelos Estados e Municípios (25%) da receita resultante da arrecadação de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil. Fato que contribuiu para a produção de políticas públicas na área da educação com impactos significativos, como verificado em anos posteriores, como a redução do analfabetismo e a universalização de matrículas de crianças em faixa etária escolar.

Durante a década de 1990 foram propostas mudanças para os currículos de História, numa tentativa de incorporar as produções historiográficas que respondessem de forma adequada aos temas mais significativos da sociedade da época. Assim,

as reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos nos níveis federal, estaduais e municipais, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. (FONSECA, 2010, p. 02)

Novos elementos agora começam a despontar nas pesquisas históricas e, conseqüentemente, no ensino da História escolar. Sujeitos de nossa História Nacional, antes silenciados nos antigos manuais positivistas, agora têm voz e vez, como é o caso de negros, índios, mulheres, crianças etc. Para Araújo e Souza, “novas temáticas são objetos do conhecimento, como o modo de vida das populações, ressaltando diversidades étnico-culturais, as formas de moradia, os hábitos e costumes, as manifestações e crenças religiosas.” (2009, p. 18).

Através da promulgação da atual LDB, Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, foi determinado que a organização dos currículos de História e de todas as outras disciplinas seria competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Isso significava que caberia a essas esferas administrativas o estabelecimento de conteúdos

mínimos a serem ensinados em todo o país, com o propósito de diminuir as desigualdades do ensino ofertado nas diferentes regiões que compõem o Brasil.

Nos anos seguintes ao da publicação da Lei nº 9.394/96, vimos surgir os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que objetivavam, dentre outras questões, serem referência em concepções de ensino e aprendizagem, conteúdos e metodologias de ensino aos professores brasileiros.

De forma resumida e com base em Guimarães (2012), podemos afirmar que o novo contexto propiciado pelas leis (CF, LDB) e políticas públicas (PCNs) empreendidas no final dos anos 1980 e primeira década dos anos 1990 trouxeram contribuições importantes para a educação, de forma geral, e especificamente para o ensino de História por garantir:

- a) A efetiva substituição dos Estudos Sociais por História e Geografia desde os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) A extinção das disciplinas de Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e de Estudos dos Problemas Brasileiros – EPB –, esta encontrada nos currículos do ensino superior;
- c) A extinção dos cursos de formação de professores de História através de licenciaturas curtas;
- d) O aperfeiçoamento da distribuição de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além das avaliações das obras didáticas pelo Ministério da Educação (MEC).

A proposta dos PCNs para a disciplina de História representou uma tentativa de superar o ensino baseado na cronologia e na linearidade dos acontecimentos históricos. Dentre algumas inovações, propôs a incorporação de novas metodologias de ensino através do trabalho com diversas linguagens como a música, o cinema, a fotografia, a televisão, entre outras. Assim;

A intenção é que ele [o aluno] desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (BRASIL, 1998, p. 40).

Neste contexto, o século XX é encerrado trazendo expectativas positivas para a realidade do ensino de História no Brasil. No início do século XXI, logo nos primeiros anos, vimos aparecer políticas públicas para a área da educação que contribuiriam para a efetivação

de melhorias no ensino brasileiro, além de impactarem no ensino de História. Com base em Guimarães (2012), podemos citar o aperfeiçoamento dos programas de distribuição de livros didáticos, a criação de sistemas de avaliação nacional como o SAEB¹⁵ e o ENEM¹⁶, a melhoria do Programa de Alimentação Escolar, a aprovação do piso salarial nacional para os professores da rede pública de ensino, além da implementação do Programa de Formação de Professores (PARFOR).

No que tange especificamente ao ensino de História, apontamos a elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no ano de 2010. Este documento, para a área de História, dentre outras questões, reafirmou a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena (artigo 26-A da LDB alterado por força da Lei Federal 11.645/2008), que veio preencher importante lacuna nos conteúdos escolares trabalhados em nossas escolas; o surgimento de cursos de formação inicial e continuada na modalidade EAD (educação a distância) e o crescimento significativo de publicações referentes ao ensino de História no âmbito de sua metodologia e didática, graças à criação de inúmeros grupos de pesquisa em universidades e aos encontros promovidos para a discussão e socialização dessas problemáticas. Dentre eles citamos alguns dos quais já participamos como pesquisador da área: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, de frequência bianual e que teve em 2015 sua última edição realizada na Faculdade de Educação da UFMG¹⁷; o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e os eventos promovidos pela ANPUH e pela ABEH¹⁸. Além disso, vale ressaltar o aperfeiçoamento do PNLD e a sua ampliação para o PNLEM¹⁹, que estendeu aos professores do ensino médio a oportunidade de escolherem seus próprios livros didáticos, materiais também avaliados pelo MEC.

Apesar dos significativos avanços percebidos nas últimas décadas, muitos desafios ainda permeiam o cenário do ensino de História em nosso País. Só para citar um exemplo, ainda é necessário um maior investimento na promoção de currículos que tenham significado para os alunos em que sejam contempladas questões tanto globais quanto do seu

¹⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica, conforme estabelecido através pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Constitui esse sistema de avaliação a Prova Brasil, instrumento que tem como objetivo avaliar a qualidade da educação básica. Maior aprofundamento consultar: <http://portal.inep.gov.br/saeb>.

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio. Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes ao fim da educação básica. O exame também é utilizado para a entrada de estudantes na educação superior. Para maior aprofundamento consultar: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>.

¹⁷ Universidade Federal de Minas Gerais

¹⁸ Associação Brasileira de Ensino de História. Para maior aprofundamento acessar: <http://abeh.org>.

¹⁹ Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Implantado em 2004, através da Resolução nº 38 do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Para maior aprofundamento consultar: <http://portal.mec.gov.br/pnlem>.

entorno (estado, cidade, bairro, comunidade...). Neste sentido temos visto quase um desprezo pela História do Ceará pelo fato de o ENEM, de caráter nacional, não contemplar questões de história local. Acreditamos que isso prejudica a formação escolar dos alunos, pois o desconhecimento da história local ocasiona lacunas em sua formação cidadã.

Também podemos citar que é necessário um maior esforço das instituições formadoras de professores para que propiciem espaços de formação em que a teoria esteja aliada à prática e que os saberes da experiência possam ser considerados relevantes para formação docente, da mesma forma como o são os saberes disciplinares, curriculares e os pedagógicos.

É importante que o professor tenha a verdadeira autonomia para planejar suas aulas, selecionar os conteúdos que julgue relevantes para serem trabalhados em sala de aula e que ele se permita interagir com as diversas possibilidades de ensino de História presentes em seu cotidiano.

Todo esse contexto atual de avanços e desafios abre infinitas possibilidades para a prática de um ensino de História preocupado com a formação cidadã de estudantes, sujeitos de suas próprias histórias e agentes de transformação da sociedade em que estão inseridos, pois “ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos.” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 24).

Neste trabalho, que tem como objeto os saberes constituídos e mobilizados pelos professores de História em sua prática pedagógica, iremos ressaltar o trabalho docente com o uso do cinema nas aulas de História. Para tanto, faz-se necessário entender como se afirmou o uso dos filmes do cinema como documento histórico, dentro do contexto da diversificação de linguagens no ensino de História.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O CINEMA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Sobre o uso das novas linguagens no ensino de História, Araújo e Souza afirmam que elas surgiram devido à ampliação do conceito de documento histórico e “promovendo o destronamento de métodos e técnicas arcaicas de ensino, denunciadoras da presença dos parâmetros positivistas como principal inspiração no fazer cotidiano das aulas de História.” (2009, p. 33).

Retomando o que já pontuamos anteriormente, por muito tempo, vigorou o uso do documento escrito como o único válido para o trabalho de pesquisa histórica. Entretanto, com

as mudanças trazidas pelos *Annales* e sua “Nova História”, outros elementos passaram a constituir fontes possíveis de uso no trabalho do historiador e também do professor de História. O texto oficial dos PCN apresenta uma ampla definição de documento histórico, a saber:

São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte). (BRASIL, 2000, p. 79).

Samara e Tupy (2010), em estudo sobre o uso do documento na pesquisa histórica, entendem que, com a ampliação do conceito deste, “uma infinidade de registros apresenta-se disponível para o trabalho do historiador (...) acessíveis em jornais, livros, noticiários de rádio e televisão, filmes, documentários...” (p. 67). As autoras enfatizam que, nesse contexto, faz-se necessário um olhar atencioso e criterioso do historiador para os registros.

As pesquisadoras salientam ainda que, assim como na pesquisa histórica, a diversidade de documentos históricos também está disponível aos professores de História em todos os níveis de ensino, cabendo ao docente orientar seus alunos a lidarem com a diversidade de fontes disponíveis.

É preciso ressaltar que os documentos ou as fontes históricas, isto é, os vestígios utilizados pelos historiadores para estudar os acontecimentos passados não falam por si só, tampouco apresentam uma única possibilidade de compreensão. Eles vão, sim, falar dependendo dos enfoques, das perguntas, dos questionamentos que o pesquisador lançar sobre o objeto pesquisa. E essas perguntas serão influenciadas pelas circunstâncias do tempo presente, ou seja, do contexto social e político em que se estiver inserido. Conforme lemos em Reis “a representação do passado é incontornavelmente afetada pelo tempo. [...] O passado é delimitado, selecionado e reconstruído criticamente em cada presente. Este sempre lança sobre o passado um olhar novo, resignificando-o.” (2003, p. 173).

Sobre o uso de documentos em sala de aula, Bittencourt justifica-os pelas contribuições que eles podem oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma dessas contribuições seria “facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.” (BITTENCOURT, 2011, p. 333).

Guimarães (2012) afirma que, no exercício da profissão docente, o professor incorpora saberes e linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, nos espaços de lazer, na mídia entre outros. Neste contexto, a estudiosa acrescenta que as linguagens são constitutivas da memória social e coletiva. Daí ressalta a necessidade de o professor utilizar diferentes linguagens no processo de ensino de história fazendo assim uma ligação entre os saberes escolares e a vida social.

O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, ‘decoram’ o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. (GUIMARÃES, 2012, p. 259).

Nesse contexto, entendemos o cinema como documento e fonte histórica passível de análise do historiador/professor e também como recurso didático utilizável no ensino de História.

2.3.1 O cinema como documento histórico

Reunindo em torno de si elementos de distração, fascinação, comoção, emoção, indignação e sensibilização, o cinema vem, desde o início do século XX, sendo objeto de estudos sobre a sua constituição como arte e meio de construção, de comunicação e de ideologias. No meio educacional, é apontado em vários estudos como o documento imagético mais utilizado por professores em sua prática pedagógica, fato comprovado por inúmeros trabalhos na área de metodologia do ensino de História no Brasil, apresentados em eventos acadêmicos como congressos, seminários entre outros.

Napolitano (2013) afirma que a disciplina de História é a mais afeita com as atividades do cinema. O autor considera os filmes históricos²⁰ como os mais consagrados na história do cinema mundial. Para tanto, basta lembrarmos produções como *300* (2007), *Cruzada* (2005), *Troia* (2004), *Gladiador* (2000), *A lista de Schindler* (1993), além de produções nacionais como *O que é isso, Companheiro?* (1997), *Carlota Joaquina, a princesa do Brasil* (1995), só para citar alguns exemplos de filmes que levaram milhões de pessoas aos cinemas.

²⁰ Filmes que abordam em seus roteiros temáticas baseadas em acontecimentos históricos.

Reconhecendo a importância do Cinema como categoria de análise em nossa pesquisa, compreendemos ser relevante conhecer como se deu o surgimento da técnica de produção de filmes do cinema, considerado a sétima arte²¹.

Data de 1895, no *Grand Café* em Paris, a exibição das primeiras imagens cinematográficas produzidas pelos irmãos *Lumière*²² – considerados os inventores do cinema – através do uso do cinematógrafo, como era chamada uma câmera que filmava e projetava filmes.

Apesar do surgimento do cinema dá-se dentro de um contexto marcado pelo avanço científico e do aperfeiçoamento tecnológico do final do século XIX, nas décadas seguintes, foi verificado certo desprezo das elites intelectuais da Europa e dos Estados Unidos pela inovação, haja vista ser considerada uma diversão popular.

Mocellin (2009) considera que o descaso inicial do mundo acadêmico e intelectual para com o cinema e sua aceitação popular possibilitou o uso de sua técnica no cenário político. Assim é que as imagens do cinema foram utilizadas como propaganda ideológica na Revolução Russa (1917) e posteriormente pelos nazistas alemães como elemento propagador de seus ideais. Nas palavras de Ferro (1992, p.13-14). “desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço.”

A esse respeito, Barcala (2014) salienta que “os filmes históricos, muitas vezes, são influenciados ou contaminados por ideologias, impregnando-se de determinadas mensagens políticas, como toda produção cultural, e o espectador deve estar atento a essas ‘contaminações’ (grifo do autor)”. Vale ressaltar ainda que o filme constitui-se um produto de mercado, sendo assim passível a fatores diversos como interesses comerciais (patrocínio, divulgação e outros).

O professor Mocellin (2009) em sua dissertação de mestrado propõe elementos de discussão sobre teorias que, segundo o autor, explicam as ideologias contidas nos filmes do cinema. Para tanto, trabalha com os conceitos de *indústria cultural* com base nos estudos de Theodor Adorno e Max Horkheimer e de *hegemonia cultural* em Antonio Gramsci. Embora o cerne de nossa pesquisa não sejam os aspectos constituintes dos filmes do cinema,

²¹ O termo “sétima arte” usado para designar o cinema foi proposto em 1911 pelo italiano Riccioto Canudo no Manifesto das Sete Artes. De acordo com o Manifesto as sete artes seriam: 1ª Música; 2ª Artes Cênicas; 3ª Pintura; 4ª Escultura; 5ª Arquitetura; 6ª Literatura e, por fim, a 7ª, o Cinema. A última foi conceituada como a “arte de registrar acontecimentos ou narrar histórias pela repetição de imagens.” (MOCELLIN, 2009, p. 28).

²² Os irmãos franceses Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948) Lumière eram engenheiros e herdeiros de uma fábrica de películas fotográficas.

reconhecemos a importância de mencionar, embora de forma abreviada, alguns elementos dos quais estão carregados os filmes para o professor entender os suportes ideológicos presentes nas produções cinematográficas e, assim, melhor trabalhar esse recurso com seus alunos.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947, os filósofos Adorno e Horkheimer apresentam o conceito de Indústria Cultural como um mecanismo utilizado pelo capitalismo que utilizava os bens culturais das sociedades para transformá-los em mercadorias, visando o lucro, não permitindo a autonomia crítica das pessoas, e sim a sua manipulação através dos interesses da classe dominante, detentora dos meios de comunicação.

Neste sentido, o cinema como meio de comunicação começa a ser fortemente influenciado pela indústria cultural ao apresentar em seus enredos hábitos de consumo e formas de viver que condiziam com os interesses da classe dominante, nesse caso, uma minoria responsável pelos ditames do sistema capitalista. Isso fazia com que o espectador do filme, mesmo de forma inconsciente, reproduzisse em sua própria vida aspectos observados na película. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1997, p. 119):

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos (...) paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva.

Para Adorno e Horkheimer, os filmes do cinema, frutos da indústria cultural, fazia com que os espectadores se tornassem passivos e apáticos às reais necessidades de suas próprias vidas e aos elementos que o conduziriam a uma forma plena de cidadania, pois estariam distraídos pelas necessidades criadas e satisfeitas dentro do próprio sistema capitalista. (MOCELLIN, 2009).

Na mesma linha de pensamento, Gramsci, ao escrever os seus *Cadernos do Cárcere*, apresenta a noção de hegemonia cultural, esta entendida como a dominação moral e intelectual de uma classe dominadora a uma classe dominada através do senso comum que despreza um processo de reflexão na tomada de decisões dos indivíduos. Neste contexto, os filmes do cinema possuem grande poder de reforçar conceitos e estilos de vida a ser seguido pelos espectadores sem a necessidade de fazer-se uma reflexão de suas escolhas. São através de mensagens subliminares, no dizer de Mocellin (2009), que se transmitem as ideologias e valores nos filmes do cinema.

Ao mesmo tempo, Gramsci entendia que, somente através de um forte processo educacional, por exemplo, poderia se romper com o senso comum e o domínio ideológico das massas, ou seja, através de uma cultura contra hegemônica.

Mocellin (2009) aponta que o espectador adolescente (alunos do ensino fundamental, em sua maioria) sente-se bastante atraído por filmes direcionados ao público adulto. O autor acredita que este fato pode ser responsável por um processo de formação de personalidade e valores morais e ideológicos que precisam ser acompanhados pela família e também pela escola, realizando, sempre que possível, um trabalho de crítica das produções assistidas pelos adolescentes.

A partir do que foi apresentado sobre as ideias dos pensadores retrocitados, acreditamos que o papel do professor reveste-se de um grande potencial para munir os seus alunos de instrumentos que os possibilitem fazer uma leitura crítica dos filmes trabalhados em sala de aula, para perceberem as ideologias presentes através do exercício da reflexão e do debate. É o que afirma Mocellin:

Se todo conhecimento é poder, como propôs Gramsci, munir os alunos de conhecimentos suficientes para entender como a ideologia é manipulada, inclusive pelo Estado, através dos meios de comunicação, é também dar à sociedade o poder de entender e mudar as estruturas sociais, a cultura e as relações socioculturais. (2009, p. 32).

Uma excelente possibilidade de trabalho com os filmes na escola pode ser a realização de um projeto interdisciplinar em que cenas de um mesmo filme possam ser utilizadas e discutidas por professores de diferentes disciplinas. Com certeza, o ganho para os alunos seria bastante significativo, o que quebraria o paradigma de utilizarem-se somente determinados gêneros de filmes para trabalhar conteúdos de História e outros para trabalhar conteúdos de Biologia, por exemplo.

2.3.2 Pressupostos teórico-metodológicos para o uso do cinema no ensino de História

No que se refere ao cenário escolar, data das primeiras décadas do século XX o uso de filmes como material didático. Em 1938, Elizabeth Laine publicou nos Estados Unidos os resultados de estudos envolvendo imagens e sons no processo educativo. Mocellin (2009) esclarece que a metodologia desses estudos dava-se por meio da comparação entre classes de alunos que haviam utilizado esses meios com as que não haviam. Os resultados demonstraram um aumento de retenção do aprendizado entre 20% e 27% das classes em que haviam sido utilizados os sons e as imagens do cinema em detrimento das que não haviam.

No Brasil, foi através dos intelectuais da Escola Nova que vimos surgir as primeiras experiências com o uso do cinema na escola. Para Abud (2003), os defensores da Escola Nova sugeriram a utilização de recursos audiovisuais, sobretudo o cinema, como uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o aluno. É o que lemos nas “Instruções Metodológicas”, elaboradas para auxiliar a aplicação dos programas de História nas escolas secundárias as quais “alegavam que os adolescentes tinham uma curiosidade natural pela imagem, e que por esse motivo os recursos tecnológicos deveriam ser utilizados no ensino secundário.” (ABUD, 2003, p. 186).

Desde o início do século passado, mais precisamente no ano de 1912, que o professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos Jonathas Serrano recorria a filmes de ficção ou documentários para facilitar o ensino e aprendizado de sua disciplina. Para o professor Serrano, o uso dos filmes na sala de aula faria com que se renovassem os métodos de ensino baseados na memorização e que os alunos poderiam aprender “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções.” (SERRANO *apud* BITTENCOURT, 2011, p. 372). O filme, utilizado nesse contexto, tinha o caráter de “fazer voltar ao passado” (grifo nosso), ou nas palavras do próprio Serrano: “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais utopia”.

Estudiosos do uso do cinema como recurso didático nas aulas de História alertam para o fato de tentar superar as ressurreições históricas e pensar o filme como um elemento de representação de um dado acontecimento histórico, imbricado de posicionamentos políticos e ideológicos de seus idealizadores.

Bittencourt (2011) enfatiza que data das décadas de 1960 e 1970 o início dos estudos sobre a iconografia cinematográfica, acompanhado dos debates que destacavam a importância da diversificação das fontes a serem utilizadas na pesquisa histórica. A autora aponta os historiadores franceses Marc Ferro e Pierre Sorlin como os pioneiros nos estudos sobre cinema e história. “Ambos se detiveram, sobretudo, na natureza da imagem cinematográfica, reconhecendo a complexidade do objeto que buscavam analisar, e introduziram métodos para uma efetiva crítica de fontes audiovisuais.” (BITTENCOURT, 2011, p. 373).

Para Ferro (1976), o filme é uma fonte para entendermos os comportamentos, as visões de mundo, os valores, as ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. Sorlin (1994) adverte sobre a importância de o historiador/professor levar em consideração o conjunto de elementos que compõem um filme, a saber: sons, vozes, cantos, palavras, músicas

instrumentais e ruídos. Em síntese, o trabalho com o filme iria além da sua narrativa e contemplaria a análise dos elementos que o compõem.

Partindo desse pressuposto, “a leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a consome, atendendo para todas as variáveis.” (BITTENCOURT, 2011, p. 374). Ou seja, como já mencionado neste trabalho, o professor que trabalhar com o documento fílmico deverá analisar os elementos do filme com o que não é filme. (FERRO, 1992).

Os resultados das análises de Ferro (1992) e Sorlin (1994) evidenciaram que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, conforme salientava Serrano, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico. E, muitas vezes, reflete os anseios do mercado consumidor da época em que foi produzido. Nas palavras de Kornis, o filme é “um documento histórico de seu tempo (...) uma vez que é produzido sob um olhar presente.” (2008, p. 10).

Na mesma linha de pensamento de Kornis, Napolitano afirma que os filmes, geralmente, “revelam muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado.” (2013, p. 38). A essa questão merece ser destacado o que estabelece o texto dos PCNs:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos, é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata (...) Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais. (BRASIL, 1998, p. 88).

Aqui cabe ao professor evitar duas situações a que o uso do cinema poderá trazer para o trabalho em sala de aula, caso o docente não atente para as especificidades do documento cinematográfico. A primeira delas diz respeito ao anacronismo. Esse “ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época retratada.” (NAPOLITANO, 2013, p. 38).

É certo que os filmes não têm a obrigação de trazerem os acontecimentos históricos tais quais como são apresentados pela historiografia oficial, pois eles foram produzidos para atender aos anseios da contemporaneidade e a seus respectivos valores. Entretanto, ao lançar mão de roteiros de temáticas históricas, o professor deverá problematizar as possíveis distorções que se apresentem, para que os alunos não entendam o documento

fílmico como a representação da verdade. Nesse sentido, entramos na segunda situação que deverá ser evitada pelo professor no uso dos filmes no cenário escolar – a da super-representação fílmica. Napolitano (2013), chama esse fenômeno de efeito túnel do tempo, pois “essa experiência pode induzir a uma assimilação direta da representação fílmica como simulacro da realidade histórica.” (p. 39). Em outras palavras, a turma de alunos poderá considerar a narrativa fílmica apresentada (o filme em si) uma encenação real do acontecimento histórico estudado.

Em conformidade com o que foi apresentado até aqui, Cardoso e Mauad consideram que o trabalho do historiador/professor nem sempre se apoia na totalidade das obras, ele pode usar sequências ou imagens destacadas, compor séries e conjuntos. Ele “deve integrar o filme ao mundo social, ao contexto em que surge – o que implica a pertinência do confronto da obra cinematográfica com elementos não cinematográficos: autor, produção, público, regime político com suas formas de censura...” (1997, p. 412). A análise de todos esses elementos demonstrará as reais motivações para a produção do filme e a que ele se destina.

Observa-se que, a partir dos anos 1980, os filmes passaram a ser utilizados como fonte para a história contemporânea pela iniciativa de historiadores estadunidenses, ao empreenderem uma maior investigação sobre a história do cinema dos Estados Unidos e sobre sua conhecida indústria cinematográfica. Convém lembrar que os estúdios de *Hollywood* – um distrito da cidade de Los Angeles – Califórnia, produzem e distribuem filmes para o mundo inteiro devido ao seu grande aparato técnico e aos orçamentos milionários. Esse fenômeno acontece desde final da Primeira Guerra Mundial, quando houve a decadência do cinema europeu, sobretudo o italiano e o francês. Atualmente, *Hollywood* é responsável por 75% do mercado internacional de cinema através de um inteligente sistema de distribuição e suporte publicitário.

Mocellin explica que o sucesso internacional dos filmes *hollywoodianos* dá-se devido “ao seu caráter universal e transparência narrativa, que fazem com que sejam apreciados por populações diversas como se eles fossem nativos.” (2009, p. 30). Vale salientar que os filmes de *Hollywood* ocupam posição privilegiada de exibição nas salas de cinema e nas programações de TV aberta e paga de nosso país, o que limita muito as opções dos espectadores, pois restringe-lhes as oportunidades de conhecerem outras produções e estilos cinematográficos como o cinema europeu, africano, asiático e, principalmente o cinema brasileiro.

No Brasil, também é notório o aumento de produções cinematográficas que abordam temáticas históricas. Muitas delas tornam-se campeãs de bilheteria, o que representa um ponto positivo: levar ao conhecimento do grande público as representações da nossa História. Além de oferecer maiores recursos aos professores no trabalho de sala de aula, abrindo assim meios de reflexão e aprendizagem das temáticas históricas abordadas.

Faz-se necessário enfatizar que o cinema brasileiro enfrenta, historicamente, enormes dificuldades no que se refere a sua produção e exibição em salas comerciais, tendo que se sujeitar a lei de cotas para garantir a sua veiculação nesses espaços.²³ Soma-se a isso o fato de que a maioria das salas de exibição de filmes está localizada dentro de *shoppings centers* concentrados, principalmente, nas grandes cidades brasileiras. Este fato explica o porquê de milhares de cidades não possuírem, sequer, uma sala de exibição de filmes.

Diante desse contexto, torna-se importante que o professor de História possa, sempre que possível, levar ao conhecimento dos alunos obras do cinema nacional para serem trabalhadas em sala de aula, contribuindo, assim, para a divulgação do nosso cinema, além de possibilitar aos alunos o conhecimento de outras formas de fazer cinema, quebrando assim o paradigma de que filme bom é o americano e que filme brasileiro é de baixa qualidade.

Na atualidade, os estudiosos do cinema podem contar com contribuições do campo da antropologia, da linguística, da sociologia e demais áreas da comunicação que permitem uma metodologia mais abrangente para analisar tanto os filmes de ficção quanto documentários ou filmes científicos. Nesse sentido, Kornis alerta para três aspectos fundamentais a serem considerados para a análise de filmes:

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

Napolitano considera importante que o professor de História, ao utilizar filmes como documento em sala de aula, atente para o cuidado de respeitar os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias para que não ocorra o que o autor chama de bloqueio pedagógico, isto é “... a não assimilação de um filme em consequência da precipitação em exibi-lo para uma classe que não estava devidamente preparada para aquele tipo de história e conteúdo, seja por limites culturais, morais ou religiosos.” (2013, p. 20).

²³ Sobre as dificuldades enfrentadas pelo cinema nacional consultar a obra de Mocellin (2009) – ver Referências no final deste trabalho.

Assim, o professor deverá sondar os interesses dos alunos enquanto espectadores (conhecer os tipos de filmes mais vistos, suas preferências em relação ao gênero – terror, suspense, romance etc –, o que valorizam mais se a interpretação dos atores ou o conteúdo desenvolvido) e, a partir desses questionamentos, oferecerem informações sobre a linguagem específica do filme enquanto documento histórico.

Reforçando o que já foi mencionado, o professor deverá começar seu trabalho com o filme pela estrutura interna (conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo em que decorre a narrativa) para depois fazer o levantamento de informações acerca da produção do filme (diretor, produtor, música, técnica, contexto de produção etc.).

O professor Carlos Vesentini (2013) sugere uma metodologia para o uso do filme como complemento dos conteúdos abordados em sala de aula. Nessa perspectiva, os filmes podem ser recortados e apresentados aos alunos apenas as partes que mais interessam ao tema tratado.

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme. (VESENTINI, 2013, p. 165).

O recorte da obra cinematográfica, tanto em partes ou pausando o filme para explicar alguma cena, possibilitará uma melhor interação entre o professor, o filme e os alunos. Ao apresentar uma dada sequência ou mesmo uma única cena, o professor poderá detalhar melhor a composição dela, além de associá-la ao conteúdo estudado, o que contribuirá para um melhor entendimento por parte da turma. Entendimento esse que poderia ser comprometido por uma exibição contínua (sem pausas).

Com base nos estudiosos retrocitados sobre os mecanismos que compõem a linguagem cinematográfica e o seu uso pelo professor de História, consideramos necessário traçar algumas orientações:

- 1) De início, conhecer quais as possibilidades técnicas da escola para o trabalho com o filme. Este ponto pode parecer banal, mas na realidade não o é. Nada mais improdutivo que fazer todo um planejamento de aula com o cinema e na hora marcada descobrir que o aparelho de DVD está quebrado ou mesmo que falta uma tomada do tipo “T” para ligar os aparelhos, só para citar alguns

exemplos. Por isso, não é perda de tempo checar todos esses elementos para evitar contratempos;

- 2) Sempre que o professor recomendar um filme aos seus alunos, ele deverá tê-lo assistido e analisado para que possa ter certeza de que a obra cinematográfica escolhida serve aos interesses do conteúdo histórico em estudo e se é apropriado para a faixa etária da turma. Por exemplo, um filme que contenha cenas fortes como morte violenta ou nudez excessiva deverá ser evitado em uma turma de adolescentes, sob o risco de não atender aos objetivos planejados e causar certos incômodos. Por isso o bom planejamento do professor será fundamental;
- 3) Será preciso também levar em consideração que o autor/diretor do filme faz um recorte da realidade, do acontecimento histórico apresentado. Essa atitude contribui para a análise do lugar social de quem produz a obra. É importante que o aluno compreenda que o filme é uma recriação do acontecimento histórico narrado, sob a ótica de seus idealizadores, ou seja, influenciada pelas escolhas e pelos pontos de vista de quem o produz. Por esta razão, queremos reforçar que o filme não pode ser visto como uma reprodução fidedigna do acontecimento histórico que apresenta, pois ele está suscetível a interesses da época de quem o produz;
- 4) Será necessário refletir sobre a forma da narrativa utilizada no filme. Trata-se de uma obra de ficção? Um documentário? Um musical? Dessa forma, ressaltamos os estudos de Napolitano (2011), ao afirmar que o cinema na sala de aula pode ser abordado pelos três elementos presentes em um filme, a saber: o conteúdo, a linguagem e a técnica. Para o estudioso, “o professor não precisa ser crítico profissional do cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho.” (2011, p. 57).

No que concerne ao trabalho dos alunos diretamente com o filme, propomos algumas sugestões de atividades, também com base nos estudiosos já mencionados:

- a) Assistir ao filme depois de iniciado o estudo de um determinado conteúdo. O filme, portanto, funcionaria como um complemento didático. Caso o professor prefira iniciar o estudo de um novo conteúdo, exibindo um filme, ele pode fazê-lo sem nenhum problema, pois “um bom vídeo é interessantíssimo para

- introduzir um novo assunto, para incitar a curiosidade e a motivação para novos temas. Isso desperta o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”. (MORAN *apud* NAPOLITANO, 2013, p. 34);
- b) a elaboração de uma ficha técnica contendo os dados básicos do filme, como título, ano de produção, diretor, atores principais, época retratada, local das filmagens, livro em que o roteiro foi baseado, se for o caso. O uso da ficha com essas questões e outras que se apresentem como necessárias permite que o aluno sintetize os elementos principais que constituem o filme, auxiliando, assim, o seu entendimento;
 - c) o registro dos elementos mais significativos em relação a aspectos como cenário (ruas, casas, edificações variadas, cidades, paisagens, instrumentos etc.) e dos personagens quanto a vestuário, hábitos alimentares, costumes, variantes linguísticas etc;
 - d) relacionar aspectos mostrados no filme com o conteúdo histórico apresentado e discutido em sala de aula, e por fim;
 - e) a elaboração de um texto crítico sobre a obra assistida.

Sobre o uso da ficha técnica a ser preenchida pelos alunos no trabalho com filmes do cinema, Napolitano (2013) recomenda um roteiro de perguntas dividido em duas partes: uma informativa em que os alunos possam informar o nome do diretor, sua nacionalidade, ano de produção, lista de personagens principais, características marcantes etc. Já a segunda parte, interpretativa, abordaria perguntas acerca do conteúdo do filme, o que tem a ver com o planejamento efetuado pelo professor.

Destacamos a seguir algumas sugestões de perguntas que podem ser utilizadas pelos professores na condução de trabalhos com filmes em suas aulas. Os questionamentos foram retiradas de um sítio eletrônico estrangeiro²⁴ e traduzidas por Napolitano (2013, p. 83-84). São elas:

- 1) Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar?
Eles conseguiram passar a sua mensagem?
- 2) Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
- 3) Algum elemento do filme não foi compreendido?
- 4) Do que você mais gostou do filme? Por quê?

²⁴ Trata-se de uma página eletrônica em inglês especializada em propor planos de aula com filmes do cinema. Disponível em <http://teachwithmovies.org>. Acesso em 06/01/2016.

- 5) Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que a sua motivação tem a ver com o tema do filme?
- 6) Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?
- 7) Qual o personagem de que você menos gostou? Por quê?
- 8) Descreva a cor do filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão?
- 9) Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?
- 10) Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros (ou verossímeis)? Descreva as cenas que você achou especialmente coerentes e fiéis à realidade. Quais as sequências que parecem menos realistas? Por quê?
- 11) Qual é a síntese da história contada no filme?
- 12) Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme?

Através desse roteiro, os alunos poderão mostrar o grau de entendimento que tiveram do filme. Enquanto o professor poderá perceber se os objetivos da aula foram alcançados.

Vale ressaltar que as orientações anteriores foram definidas como sugestões a serem utilizadas pelos professores no planejamento de suas aulas de História com o uso do cinema. Contudo elas precisam ser adaptadas de acordo com o filme escolhido e as intenções pensadas pelos professores.

Também se faz necessário trazer para a presente discussão os resultados dos estudos de Mocellin (2009), que apontam a preocupação com o que o autor denomina de letramento midiático. Através da Declaração de *Grunwald*, publicada em 1982, durante o Simpósio Internacional de Educação Midiática da UNESCO²⁵, já havia a preocupação pela necessidade de se compreender que as mídias se tornaram onipresentes no mundo moderno e que cabia a implementação de políticas e sistemas educacionais capazes de “promover nos cidadãos o entendimento crítico dos fenômenos da comunicação social, por intermédio da educação sistemática para as mídias, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de analisar

²⁵United Nation Educacional Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). Organismo integrado a ONU (Organização das Nações Unidas), criado em 1946 a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação e as ciências.

criticamente os meios, reconhecendo seu impacto social e cultural.” (MOCELLIN, 2009, p. 33).

Mocellin define letramento midiático como uma expansão do conceito de letramento: se este envolve muito mais que a simples aquisição de códigos escritos – o letramento midiático envolve não somente o acesso às mídias e o entendimento de seus códigos, mas principalmente,

a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo que lemos, ouvimos e assistimos. Esta capacidade inclui o entendimento de que, muitas vezes, mensagens repassadas por estes meios assumem uma dimensão de “realidade” e passam por naturais quando são, na verdade, puras construções. (MOCELLIN, 2009, p. 35).

Assim, nossa proposta de investigação se adequa ao conceito de letramento midiático, uma vez que entendemos que, ao utilizar o cinema em suas práticas de ensino, o professor de História deve atentar para que os alunos compreendam o documento cinematográfico como um produto a ser analisado, questionado e refletido e não como verdade absoluta (licença para o uso do pleonasma).

Diante do que já foi apresentado até aqui sobre os pressupostos teóricos e metodológicos para o uso do cinema em sala de aula, mais uma vez peço licença ao leitor para relatar algumas situações vivenciadas por mim como professor ao utilizar o cinema nas aulas de História, fazendo um paralelo aos estudos dos teóricos já citados.

Inicialmente, ressalto que sempre gostei de assistir a filmes na televisão. Meu primeiro contato com uma sala de cinema ocorreu aos dezesseis anos, quando já cursava o último ano do ensino médio, no ano de 1998. O cinema foi o Cine São Luís, localizado no centro de Fortaleza. Reconheço que se tratou de uma experiência tardia, talvez explicada pelo fato de eu morar na zona rural de um município da Região Metropolitana de Fortaleza, distante cerca de 70 km da capital cearense e que não dispunha de cinema. O filme em questão tratava-se do sucesso mundial *Titanic*, considerado a segunda maior bilheteria do cinema mundial, de acordo com sites especializados na temática.

Lembro-me de que fiquei encantado com todo aquele universo, até então desconhecido para um garoto da zona rural. Tudo me despertou a atenção: a música, os sons que, diferente da tevê, pareciam sair de todos os lados; a atuação dos atores e a qualidade técnica da obra como um todo. Ao sair da sala de exibição, tudo o que respirava me lembrava o suntuoso navio afundado na madrugada de 12 de abril de 1912, nas águas geladas do Atlântico Norte, ainda em sua viagem inaugural. Comecei a ler livros e reportagens sobre a história do naufrágio e comecei a perceber que havia algumas divergências entre a história

contada nos livros e revistas, a partir de depoimentos de sobreviventes, com a representação trazida pela tela do cinema. Porém tudo me parecia tão real, tão verdadeiro.

Sobre a verossimilhança dos filmes na apresentação de seus roteiros baseados em fatos reais, Mocellin (2009) traz em sua obra a informação de que, quando foi lançado o filme *Gladiador*, no ano 2000, houve uma impulsão significativa na venda de livros de História Clássica, principalmente romana. O autor ainda registra que a atuação da atriz Elizabeth Taylor como Cleópatra, no filme de mesmo nome, lançado em 1963, consolidou no imaginário popular a imagem de uma rainha de pele clara, traços delicados e de grande sensualidade, o que distorce o tipo físico da Cleópatra que viveu no século VII a.C. em Alexandria, como apontam recentes pesquisas.

Os exemplos anteriores reforçam de maneira veemente a poderosa influência que o cinema exerce no imaginário dos espectadores, que se torna muito influenciado pelas ideologias presentes nos filmes. Desta forma, torna-se fundamental o papel do professor de História na problematização das imagens do documento cinematográfico.

Em minhas primeiras experiências docentes com a utilização de filmes do cinema, cheguei a passar por situações constrangedoras, e outras até mesmo inusitadas. Ao mesmo tempo, considero que elas fomentaram o meu interesse em aprofundar os conhecimentos na arte cinematográfica.

O primeiro ponto a considerar diz respeito a um fato constrangedor, no sentido de muitas vezes meu planejamento de aulas com o documento fílmico ter sido modificado ou mesmo adiado por motivos de infraestrutura – já comentados neste trabalho – fosse por defeito no aparelho de tevê, DVD ou mesmo na ausência de um simples adaptador de tomada elétrica, do tipo tê, por exemplo. Para evitar esses casos, sempre é conveniente a elaboração de um plano B (reserva).

Ao utilizar o filme *Olga* para tratar de conteúdos como: Estado Novo, Movimento Queremista e Comunismo com os alunos das turmas de 9º ano do ensino fundamental, uma aluna chegou a passar mal e teve que se retirar da sala de aula por assistir a uma cena em que se simula a quebra de um dedo de um dos presos comunistas pela polícia. A minha reação imediata foi parar a exibição do filme e acompanhar a aluna até a sala da Orientação Educacional para ver se ela melhorava. Outro fato traumático para mim, também numa turma de 9º ano, foi a exibição de uma cena de tortura em *Zuzu Angel* em que o personagem Stuart Angel, filho da protagonista da história que dá nome ao filme, estava sendo torturado. Uma aluna começou a chorar copiosamente e só veio a se acalmar ao ser retirada da sala, mais uma vez acompanhada por mim.

A partir de então, passei a atentar para os cuidados, também já descritos anteriormente, com o intuito de amenizar possíveis problemas com a exibição de filmes em sala de aula, no que se refere ao processo de bloqueio pedagógico mencionado por Napolitano (2013). Digo amenizar, pois não podemos prever o que de fato as imagens podem despertar nas pessoas que são atingidas diretamente em suas emoções, seus sentimentos, em suas subjetividades pelos enredos dos filmes, produzidos cada vez mais de forma muito próxima da realidade.

Porém, não tenho a intenção de assustar os leitores que ainda não se aventuraram na complexa atividade de utilização de filmes no ensino de História. Os filmes estão sempre presentes em minha prática docente e já acumulei experiências maravilhosas com o uso desse recurso na sala de aula.

É extremamente relevante e prazeroso ver o nível de atenção dos alunos para um filme que propicia o debate por meio da relação com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Perceber o poder de crescimento em suas oralidades, em seus pontos de vistas, em suas análises críticas e junto com eles desvendar o jogo de ideologias presente na produção cinematográfica faz-me sentir pleno na minha função docente. Vale ressaltar que é muito bom ver os alunos se sentirem motivados para desbravarem outras fontes acerca do assunto estudado.

Já cheguei a trabalhar com vários estilos de filmes, desde desenhos animados (principalmente com os alunos do 6º ano), dramas, épicos, comédias, só para citar alguns. É bem verdade que priorizo filmes do cinema nacional, quando possível, por ser um apreciador das produções brasileiras e como uma forma de levar ao conhecimento dos alunos outras opções de produções que fujam do trivial mercado hollywoodiano.

No próximo capítulo discutiremos outras categorias de análise de nossa pesquisa como o saber e a prática docente e a formação dos professores de História, por acreditarmos que a discussão destas categorias, aliada a pesquisa de campo empreendida, ajudará a entender como se constituem os saberes dos professores de História que são mobilizados em suas práticas pedagógicas com o cinema em sala de aula.

3 SABERES, PRÁTICAS DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O presente capítulo tem por objetivo propiciar uma discussão acerca das categorias: saberes docentes, práticas docentes e formação de professores. Este empreendimento torna-se necessário para alcançarmos o intuito principal de nossa pesquisa, que trata da constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas de ensino de História com o uso do cinema. Para tanto, recorreremos a estudiosos da área como Tardif (2011), Gauthier (1998), Nóvoa (1995), Rodrigues e Therrien (2014), Guimarães (2012) e outros, para nos ajudar a compreender toda a problemática desses campos de estudo.

Iniciamos com uma discussão acerca das categorias: saberes e práticas docentes em que se sobressaem questões como a necessidade de afirmação do ensino como um campo específico de saberes e detentor de uma profissionalidade, além de fazer um breve apanhado histórico das pesquisas empreendidas sobre a área nas últimas décadas. Em seguida, passaremos a discutir a respeito da formação de professores, de um modo geral, para depois adentrarmos na problemática que envolve a formação do professor de História, um dos objetivos deste trabalho.

3.1 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UMA CATEGORIA EM ESTUDO

No que concerne especificamente à problemática dos saberes e das práticas docentes, ancoramo-nos em trabalhos de Gauthier (1998), Tardif (2011) e Monteiro (2001, 2007), por terem realizado relevantes estudos com essas categorias. No caso de Monteiro, com especificidade em saberes e práticas dos professores de História.

Data do início da década de 1980, o surgimento de pesquisas acerca da problemática dos saberes e práticas docentes. São recentes, portanto, os estudos sobre a profissionalização docente e dos saberes necessários para esta profissão, principalmente no que se refere ao relacionamento dos professores com os saberes que ensinam. Tardif (2011), que estuda os conhecimentos, os saberes, as competências e as habilidades que os professores mobilizam em seu cotidiano para realizar suas tarefas, propõe que o saber dos professores é plural por envolver o saber fazer diverso e os conhecimentos distintos no próprio exercício profissional.

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar

anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2011, p.20).

Partindo dessa premissa, a prática dos professores é constituída, em grande parte, por experiências variadas, repletas de saberes que são mobilizados na medida em que o docente entra em determinada realidade de ensino. Em uma de suas obras, o pesquisador ressalta que ainda há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores, tratando-se, pois, de um campo de pesquisa novo e por isso relativamente inexplorado. (TARDIF, 2011). Na mesma linha de pensamento, Monteiro (2001), em artigo intitulado *Professores: entre saberes e práticas*, destaca que “a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem recebido pouca atenção de pesquisadores em educação.” (p. 121).

Gauthier (1998) enfatiza a necessidade de se realizar pesquisas sobre saber docente a partir de investigações empíricas, as quais tenham como objeto principal a ação do professor no cenário da sala de aula. Para tanto, o autor sugere o termo *reservatório de saberes* para englobar o conjunto de saberes que constituem a docência, e de modo mais específico, o termo *repertório de conhecimentos* para designar os saberes da ação pedagógica, com enfoque no resultado de pesquisas, no gerenciamento da classe e no gerenciamento do conteúdo pelo professor.

A constituição de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, sugerido por Gauthier (1998), levaria os professores a gozarem de um profissionalismo, isto é, todos os docentes compartilhariam de um mesmo conjunto de saberes e de experiências e formariam uma comunidade profissional como existe em outras profissões. Nesse sentido, tomamos de Bourdoncle *apud* Gauthier o conceito de profissionalismo como o “processo de socialização profissional que se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional.” (1998, p. 60).

Com base no que expusemos, concordamos com a concepção de que o professor é um profissional dotado de um repertório de conhecimentos próprios, saberes que são mobilizados em sua prática docente. Desvelar a constituição desses saberes e dessas práticas no ensino de História, com a utilização de filmes do cinema, configura-se a questão central desta investigação.

3.1.1 Para um começo de conversa: é o ensino um ofício sem saberes?

Sendo o ensino um ofício que se inicia ainda na Antiguidade, este tardou a refletir sobre si mesmo, isto é, como ofício com saberes próprios, condição *sine qua non* para sua efetivação profissional. Talvez isto seja explicado pelo fato de as origens da função docente estarem ligadas ao *corpus* religioso, principalmente no Brasil, em que os professores revestiram-se de uma atividade missionária e até mesmo escatológica²⁶, tendo como controladora de suas ações a Igreja. Da gênese religiosa da função docente surgiram modelos educativos constituídos de saberes, técnicas, normas e valores que deveriam ser utilizados nas práticas pedagógicas e que se perpetuam até os nossos dias. Um exemplo disso é o modelo jesuítico, que influenciou incisivamente o modelo educacional brasileiro desde o seu início. Nas palavras de Nóvoa:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. (1995, p. 15).

Após o total controle da educação e conseqüentemente dos professores pela Igreja, a docência passou a ser uma atividade controlada pelo Estado, embora “o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre”, como assevera Julia apud Nóvoa, (1995, p. 15). Assim, embora fazendo parte do *corpus* estatal, os docentes continuavam tendo suas práticas ainda orientadas por princípios religiosos.

Com o aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos pedagógicos, a utilização de novas metodologias de ensino e as novas abordagens curriculares, ficou cada vez mais evidente que o ensino e os seus principais agentes, os professores, necessitava dotassem de um conjunto de práticas que os constituíssem como uma profissão e como profissionais, respectivamente. Nesse sentido, o Estado instituíra os professores como um corpo profissional desfazendo-se, assim, o ideário religioso da “vocação” e da “missão” de educar – conceitos tão amplamente estabelecidos pela Igreja.

A partir do século XVIII, começaram a ser criadas as licenças (autorizações) para que os professores pudessem lecionar. Estas referendavam um conjunto de competências técnicas para o recrutamento dos docentes. Assim,

²⁶ Doutrina que trata do destino final do homem e do mundo. Tomamos esse termo da Teologia para destacar a ideia difundida no início da história da educação em nosso país, a qual apresentava o professor como um ser que, ao desenvolver o ofício de ensinar, assemelhava-se a um missionário imbuído do princípio de salvação do seu próximo.

à medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal, procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveriam ser cultivados pela escola, os principais responsáveis por esse empreendimento – os professores – encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização, uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14).

Não é nossa intenção neste trabalho historicizar a profissão docente, mas enfatizar que a profissionalização dos professores, de um modo geral, e no caso específico brasileiro, deu-se através de esforços dos próprios docentes em estabelecer elementos que os conduzissem à profissionalização de suas práticas, além das iniciativas do Estado e de outros segmentos da sociedade.²⁷

Gauthier (1998) afirma que antes da preocupação de estabelecer-se conhecimentos específicos da docência, o ofício de ensinar era determinado pelo que o autor chama de “cegueira conceitual”, que estabelecia ideias vagas sobre o ensino. Dentre elas havia as que estabeleciam, em linhas gerais, que para ensinar bastava ao professor:

1) Conhecer o conteúdo

Ainda em voga atualmente, essa ideia admite que, para ensinar, o professor deve apenas conhecer bem o conteúdo de sua disciplina. O conceito de ensino aqui consiste em transmissão de conhecimento, ao que Paulo Freire designou de “educação bancária”²⁸. É inegável que, para ensinar algo, torna-se imprescindível o domínio do conteúdo, mas não apenas. O professor precisa mobilizar outros saberes para desempenhar bem o seu ofício profissional.

2) Ter talento.

É inegável que, na prática de qualquer atividade profissional, seja necessário possuir certas habilidades para tal. Contudo não podemos concordar que o ato de ensinar seja exercido apenas pelos talentosos, pois estes podem ser raros. Precisamos que o talento seja acompanhado de um processo de reflexão da prática e de um corpo de saberes que possam ser repassados para outros, mesmo que estes não sejam tão talentosos. Quanto ao campo educacional, precisamos de professores que possuam habilidades e competências para o

²⁷ Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de Vicentini; Lugli (2009) – ver referências no final deste trabalho.

²⁸ Grosso modo, o termo educação bancária remete a ideia de que o professor, considerado o único detentor do saber, transmite (deposita) o conhecimento ao aluno, considerado como alguém desprovido de saberes, assim como numa operação bancária em que se transferem valores de uma conta para a outra. Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

exercício da docência, mas essas características devem ser fruto de um trabalho sistematizado e refletido e não restrito a dons específicos.

3) Ter bom senso.

Em um mundo dominado por conflitos de todas as naturezas, ter bom senso pode significar que a opinião de alguém tem que ser aceita em detrimento da de outros. No caso da escola, como local de conflitos e de diversidade de crenças e opiniões, o professor não deve tomar decisões baseadas apenas no discernimento (nas questões do tipo: eu acho que é melhor assim...) e desprezar um corpo de conhecimentos e habilidades necessários à sua prática profissional.

Cada vez mais tem se tornado necessário que os professores sejam mediadores de conflitos em sala de aula. Para isto precisam qualificar-se e incorporar aos seus saberes profissionais técnicas de mediação de conflitos que lhes permitam trabalhar em um ambiente harmônico, onde as especificidades e as diferenças de cada um sejam respeitadas.

4) Seguir a intuição

Nesse caso, seguir a intuição significa agir sob o impulso de algo interno, fruto de um pensamento, do inconsciente que desconhecemos. A prática profissional do professor ou de qualquer outro sujeito não pode está baseada em intuições, mas sim em elementos concretos que constituem os saberes e que definem sua própria profissionalidade. Acreditamos que as intuições fazem parte de nosso dia a dia enquanto seres humanos, mas ela não deve pautar nossos atos, tampouco os profissionais.

5) Ter experiência.

É evidente que a experiência é um mecanismo que possibilita uma prática profissional mais eficiente em qualquer área de trabalho. No campo do ensino, isso também é uma premissa. Professores com maior tempo de experiência em sala de aula reúnem maiores condições de fazer um trabalho, em linhas gerais, com mais qualidade. No entanto, o saber docente não pode ser reduzido unicamente ao saber da experiência, que precisa vir acompanhada de um *corpus* de conhecimentos necessários à prática do magistério.

Acreditamos, assim, ser a formação – tanto a inicial quanto a continuada – que deverá aproveitar muito da experiência e do cotidiano dos professores que já exercem o ofício, para que, em conjunto com outros saberes, possa habilitar novos professores, aptos a enfrentar os desafios dessa profissão.

6) Ter cultura.

Por muito tempo vigorou a ideia de que, para ensinar bem, bastava que o professor tivesse uma boa formação cultural. Em outras palavras, ele deveria ser uma pessoa culta, de saber notório, reconhecida por toda uma sociedade. Uma espécie de enciclopédia ambulante. Não podemos dizer que o conhecimento da cultura de um povo ou mesmo da produção cultural da humanidade não seja importante para a prática profissional. Ela o é, inegavelmente. Porém, assim como as demais ideias preconcebidas sobre o saber docente, ter cultura de forma isolada de outros saberes não é suficiente constituir a prática profissional do professor.

Em síntese, todas as ideias apresentadas anteriormente eram utilizadas para definir, cada uma de forma isolada, o saber necessário para a docência. Concordamos com Gauthier quando esclarece que essas “ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo.” (1998, p. 25), e fazendo da docência um ofício sem saberes.

Toda a problemática levantada configura-se como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim, alcançar o *status* de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra.

Apresentaremos a seguir um panorama sucinto das pesquisas que foram empreendidas sobre o ensino e que, de certa forma, contribuíram para que chegássemos a um conhecimento mais real do que acontece na sala de aula e que definem os saberes e as práticas dos professores.

3.1.2 As pesquisas sobre o ensino, os saberes e as práticas dos professores

Em resumo, os programas de pesquisas acerca dos saberes e práticas docentes que vigoraram durante as décadas de 1950 e 1960 associavam a tarefa de ensinar a certos traços de personalidade do professor, como, por exemplo, o professor entusiasta, amigo, acolhedor, atento aos anseios dos alunos dentre outros adjetivos. Essas pesquisas também levavam em consideração a avaliação dos professores feita pelos alunos e diretores das instituições em que trabalhavam e eram utilizadas como critérios de seleção e avaliação do corpo docente. Evidente que, para ensinar, um professor necessita possuir todos esses atributos. Porém estes devem ser associados a um saber maior que os agregue e não que os reduza a um único atributo fazendo o ensino a ser considerado como um ofício sem saberes (Gauthier, 1998),

como já discutido anteriormente. Ao tipo de pesquisa com enfoque na personalidade dos professores, Rosenshine estabeleceu forte crítica:

Nas pesquisas anteriores sobre o ensino, a principal preocupação consistia em medir o professor, em obter dados a respeito de sua educação, de sua inteligência e de sua experiência, assim como sobre uma série de testes de personalidade e de comportamento, para em seguida relacionar essas informações com as de rendimento dos alunos. Tais pesquisas mostram-se improdutivas até o momento. (ROSENSHINE apud GAUTHIER, 1998, p. 46).

Outros tipos de pesquisa empreendidos na época tratavam da análise dos métodos de ensino empregados nas turmas. Esses estudos eram realizados através da comparação entre diferentes métodos, empregados em diferentes turmas e de seus resultados. Vale enfatizar que essa análise era feita tendo como base de observação o aluno e não o professor.

O tipo de pesquisa a que se refere o parágrafo anterior integra-se ao conjunto de investigações que começou a ser formalizado ainda nos anos 1960, de natureza sociológica, com o foco de atenção voltado para a aprendizagem dos alunos e não para o comportamento do professor em seu ambiente de trabalho.

Neste contexto vimos surgir experiências behavioristas e outras inspiradas na psicologia humanista e na tradição piagetiana que foram empregadas pelas faculdades de educação e que projetavam um professor fictício que atua em um contexto idealizado, distante de sua condição real de sala de aula. Nesses programas de pesquisa, o papel do docente era minimizado, isto é, limitado a um mero aplicador de métodos e técnicas.

No final da década de 1960 e início da de 1970, vimos aparecer pesquisas do tipo processo-produto, que em linhas gerais, tratavam-se de estudos em que se estabeleciam relações entre o comportamento do professor (processo) e a aprendizagem dos alunos (produto). Nas palavras de Brophy, citadas por Gauthier:

O procedimento típico dos estudos do tipo processo-produto da década de setenta, era o seguinte: primeiro calculava-se a média dos resultados provenientes da avaliação de processos de ensino em sala de aulas relativas a diversas situações ocorridas durante um período de várias semanas ou meses, colocando-os, em seguida, em correlação com medidas ajustadas de rendimento dos alunos provenientes dos resultados obtidos em testes padronizados de rendimento ministrados no fim do ano letivo. (1998, p. 53).

Nesse tipo de pesquisa, começaram a ser observados como método de comparação, embora timidamente, o comportamento dos professores através de instruções, perguntas, metodologias aplicadas, que pudessem levar a turma a bons resultados (produto). Em outras palavras, os estudiosos começaram a perceber que não adiantava apenas se

debruçarem sobre elementos como material didático ou simplesmente os métodos de ensino em si, mas fazia-se necessário investigar a maneira como estes são utilizados.

Assim, na década de 1970, surgem pesquisas para a análise do desempenho do professor, tendo como objetivo principal identificar a eficiência do professor e a eficácia do ensino. O professor era visto como um gestor de comportamentos que lhe cabia a organização para a aprendizagem dos alunos (MONTEIRO, 2007). Foi nesse contexto que apareceu o Paradigma da Racionalidade Técnica.

Monteiro (2007) estabelece que o paradigma da Racionalidade Técnica considerava o professor como um mero instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros (organismos educacionais, especialistas, pesquisadores). Não havia a preocupação com a subjetividade e a autonomia dos docentes em relação aos saberes que mobilizavam. Nas palavras da autora: “Cabia e ele (o professor) dominar técnicas e recursos que viabilizassem a realização dessa transmissão com a maior eficiência e eficácia possíveis.” (MONTEIRO, 2007, p. 174).

Nesse sentido, vimos aparecer abordagens aplicação de conhecimentos de outras ciências que passaram a influenciar fortemente a atividade docente. Para tanto, basta citar os conhecimentos de Psicologia, Sociologia e de fundamentos filosóficos da Educação que passaram a figurar nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil desde o final dos anos 1960. Em resumo, essa abordagem privilegiava o *fazer* dos professores, em oposição ao *saber* que eles possuíam.

Ao paradigma da Racionalidade Técnica, Monteiro (2001, p. 122) apresenta dura crítica, afirmando que este:

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Na mesma linha de pensamento, Schön (1995) critica esse paradigma, acusando-o de não levar suficientemente em conta a complexidade e as várias facetas da ação pedagógica. Em seu lugar, o teórico propõe o conceito de *reflexão-na-ação*, que pode ser definido como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e da interpretação de sua própria prática. Mais adiante retomaremos o conceito de ensino reflexivo defendido por Schön.

Somando-se a crítica de Monteiro (2001), Gauthier (1998) e Schön (1995) a de outros estudiosos ao Paradigma da Racionalidade Técnica, que perdurou por grande parte do século passado (embora ainda haja resquícios de seus pressupostos na atualidade), foram gerados estudos e pesquisas com a intenção de superar a relação direta e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática docente.

Gómez (1995) afirma que os novos estudos começaram a perceber e a dar credibilidade aos elementos presentes na prática do professor como possibilidades de entendimento de sua função. Para o autor, “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.” (p. 102). Nesse sentido, o professor começou a ser visto como “um profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.” (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 05).

Com as mudanças econômicas, sociais e culturais, operadas no mundo ocidental, notadamente no final dos anos 1960 e com efeitos até os anos 1980, foram provocados novos questionamentos ao cenário escolar, que deveria responder aos anseios dos “novos tempos”, os quais não eram possíveis mais ser respondidos à luz do paradigma da Racionalidade Técnica. Assim, novos estudos e novas teorias eram necessários. Estudos estes que tivessem como objeto principal de investigação o *lócus* da sala de aula e a prática docente.

A sala de aula é um espaço privilegiado. É onde ocorre a ação pedagógica de fato. Por isso se torna relevante aos pesquisadores adentrarem de forma mais efetiva a este espaço a fim de compreenderem como se processa o ato educativo através da ação dos sujeitos que lá se encontram: professores e alunos. Para Campos (2013, p. 40) “a sala de aula caracteriza-se por ser o lugar da profissionalidade docente. [...] É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica.”

O foco de atuação dos novos estudos deixou de ser a questão: *O que fazem os docentes?* E passou a ser: *O que sabem os docentes?* Neste contexto, o professor passa a ser visto “como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, no complexo contexto da sala de aula, um ator que pensa, julga.” (MONTEIRO, 2007, p. 175). Agora, passaram a se destacar estudos que enfocavam o pensamento dos professores, sua subjetividade e seu conhecimento prático.

Os estudos efetuados para explicar o conhecimento advindo na e pela prática docente possibilitaram o desenvolvimento de uma *Epistemologia da Prática* que, em linhas gerais, investiga o conhecimento produzido, elaborado e mobilizado durante a ação, a prática

profissional docente em si. Rodrigues e Therrien (2014) designam essa epistemologia como a constituição do saber em contexto de ação. Assim,

Refere-se ao repertório de saberes que integram e constituem a identidade do profissional de docência em ação, articulados pela sua reflexividade e constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta suas intervenções transformadoras na ecologia da escola. (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 04).

Ainda na década de 1980, foi desenvolvido por pesquisadores norte-americanos um programa de pesquisa intitulado *knowledge base*²⁹ com o intuito de identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de novos programas de formação docente tendo como foco a profissionalização da docência através de saberes próprios, especializados e específicos como em outras profissões. É o que Gauthier (1998) chamou de repertório de conhecimentos e definido no contexto educacional como “o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.” (WILSON *et alii* apud GAUTHIER, 1998, p. 61).

O programa voltado para a *knowledge base* influenciou a realização de vários estudos, que através das elaborações de suas sínteses foi possível extraírem resultados passíveis de guiar a prática docente, e que foram atualizando as pesquisas que reduziam a atividade docente a traços de personalidade e ao de desempenho como as do tipo processo-produto.

As pesquisas efetuadas a partir de então e que começaram a chegar ao nosso País com maior ênfase a partir da década de 1990, possuíam em seu referencial teórico-metodológico elementos que dão voz ao professor através da análise de suas trajetórias e histórias de vida (NUNES, 2001), deixando para trás análises que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas e, por consequência, geravam uma crise de identidade no professor no momento em que separava o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995).

No trabalho de Silva (1997), a autora identifica que novos conceitos começaram a ser estudados nas pesquisas educacionais a partir desta época. Assim, conceitos como profissionalização e/ou proletarização do magistério, socialização profissional, feminização do magistério, etapas da carreira docente e formação continuada, bem como pensamento,

²⁹ O termo em inglês *Knowledge Base* (Base de Conhecimento) pode ser definido como um conjunto de conhecimentos especializados de determinado assunto.

crenças, tomadas de decisão e valores dos professores passaram a ser utilizados para a compreensão do trabalho docente. Para Silva:

A análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia a dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores). (1997, p. 03).

Em síntese, o conhecimento da atividade profissional docente, antes visto como um ofício sem saberes, passou a ser considerado como um ofício que abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática profissional como o saber disciplinar, curricular, pedagógico e da experiência. Mais adiante iremos nos deter sobre os saberes que constituem a profissão docente.

3.1.3 A especificidade dos saberes e das práticas docentes

Antes de adentrarmos na problemática dos saberes e das práticas docentes, faz-se necessário, com base nos estudiosos já mencionados, definirmos essas categorias de análise. Assim, reiteramos a definição de saber docente, trazida por Tardif (2011), como um saber plural e constituído de diversos outros saberes tanto da formação profissional quanto da experiência de vida do professor. O mesmo autor define prática docente como o momento em que o professor mobiliza diversos saberes.

Tardif (2011) enfatiza que o saber dos professores é algo subjetivo e está relacionado com a sua pessoa, com a sua experiência, com a relação com os seus pares, com os seus alunos. Por essa razão, para estudar os saberes e as práticas dos professores será necessário fazê-los relacionando-os com todos esses elementos que constituem o trabalho docente. O estudioso menciona que os saberes dos professores são plurais, constituídos pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor (TARDIF, 2011, p.262-263).

Os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições de formação de professores nas universidades, faculdades de educação ou escolas normais de nível médio, no caso brasileiro. Daí depreende-se que o saber dos professores é um saber social, pois recebe influências externas como a universidade ou centro de formação, a família, o local de trabalho na interação com alunos e colegas de profissão e ao mesmo tempo recebe influências internas que são geradas a partir de crenças e representações que começam a ser construídas ainda antes de exercerem a docência através das experiências que tiveram como alunos na escolaridade básica. Nas palavras de Tardif:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, os quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (2011, p. 61).

Sobre as crenças que os professores carregam consigo e que se constituíram antes mesmo de se tornarem profissionais do ensino, Campos (2013) afirma que estas “são de caráter pessoal, emocional e se articulam como um sistema hierárquico de filtragem sobre o que é verdadeiro no ensinar e no aprender e se consolidam com o tempo, na medida em que as experiências se cristalizam de forma exitosas.” (p. 43). O pesquisador afirma ainda que é muito difícil alterar o sistema de crenças dos professores, pois na maioria das vezes, elas foram espelhadas e cristalizadas em antigos professores dos quais foram alunos em épocas anteriores.

Tardif afirma que o saber dos professores não é constituído exclusivamente dos saberes advindos das ciências da educação e transmitido na formação profissional. Estes também recebem influências dos saberes pedagógicos entendidos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (...) e que fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.” (TARDIF, 2011, p. 37).

Já os saberes disciplinares são constituídos pelos diversos campos do conhecimento humano que se encontram integrados na forma de disciplinas nas instituições de ensino (universidades, centros de formação etc.). Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Não são produzidos pelos professores, mas deles fazem uso na ação de ensinar. São exemplos de saberes disciplinares os conhecimentos provenientes da história, da matemática, da psicologia, enfim das ciências em geral.

Os saberes curriculares correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos à cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p. 38). Ou seja, se apresentam na forma de programas de ensino através de objetivos, conteúdos e métodos que o professor deve aprender e aplicar em sua função docente. Estes saberes estão presentes nos programas de ensino que não são elaborados pelos professores, mas são por eles utilizados na prática profissional.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ao discutirem sobre a relação dos professores com os seus saberes, concluíram que o saber docente é estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado. Estratégico, porque os professores são responsáveis pela divulgação e publicização desses saberes através de sua prática profissional. Desvalorizados, pois se veem nessa divulgação numa posição inferiorizada, como agentes de transmissão e não de produtores de saberes. Em outras palavras, os professores se enxergam numa posição de exterioridade com os saberes que ensinam. São saberes produzidos por cientistas, pesquisadores e técnicos educacionais e incorporados às disciplinas e aos programas escolares (no caso dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos), mas não são os saberes deles, enquanto profissionais. Nas palavras de Monteiro:

Isso explica a desvalorização dos saberes dos professores, uma vez que eles são vistos como técnicos, meros transmissores de saberes produzidos por outros, saberes estes que estão sob constante ameaça de serem distorcidos ou objeto de confusões e erros. (2007, p. 179)

Por último, consideremos os saberes experienciais. Estes advêm da experiência individual e coletiva, como algo prático, por ela são validados e são partilhados com os pares no decorrer da profissão e não provém das instituições de formação e tampouco dos currículos. Eles se manifestam sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

São os saberes da experiência que tem merecido a atenção de estudiosos da área educacional como forma de entender a problemática da relação entre os professores com os saberes que mobilizam em suas práticas pedagógicas.

Para Therrien, os saberes da experiência são resultado da “transformação na práxis dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), bem como de saberes da prática social e da cultura.” (1995, p. 01). São os saberes experienciais que definem a profissionalidade docente e eleva o professor ao status de profissional. Para Nunes (2001) o saber da experiência é o saber original dos docentes, no

sentido de integrar a sua identidade e constituir-se elemento fundamental em suas práticas e decisões pedagógicas.

Assim, para Tardif (2011), o professor ideal seria aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa e que possui certos conhecimentos referentes às ciências da educação e à pedagogia e desenvolve um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos.

Para tanto, defende a importância do saber da experiência como o núcleo vital do saber docente e condição para um novo profissionalismo, pois a partir dela “os professores transformam as relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática.” (TARDIF, LESSARD, LAYALE, 1991, p. 232). Daí a necessidade do empreendimento de uma epistemologia da prática docente no sentido de “revelar os saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes à sua atividade de trabalho.” (TARDIF, 2000, 15).

É através da experiência de trabalho que os professores constituem e produzem os seus próprios saberes profissionais. Conforme lemos em Tardif (2011, p. 21): “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.” Concordamos com ele e enfatizamos a necessidade dos programas de formação privilegiar os aspectos da experiência real de professores na formação dos novos docentes.

Na mesma linha de pensamento, Campos (2013) afirma que o saber dos professores é plural e sincrético e se faz no exercício da docência. O pesquisador afirma que o professor não se limita a aplicar teorias ou técnicas de ensino – como defendia o paradigma da racionalidade técnica - pois o seu trabalho em sala de aula exige dele criatividade, experiência, paciência e vivência.

O docente amadurece professor pela própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação docente. O professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos pedagógicos da gestão da classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. (CAMPOS, 2013, p. 19).

Sintetizando o que foi apresentado até o momento acerca dos saberes docentes mobilizados pelos professores em suas práticas profissionais, utilizamos as palavras de Nunes (2001, p. 34) por entendermos que elas refletem de forma concreta, toda a complexidade envolvida nesse processo:

Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude de sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Ao investigarmos neste trabalho a constituição dos saberes dos professores de História da Rede Municipal de Fortaleza com a utilização dos filmes do cinema em suas práticas pedagógicas, levaremos em consideração todo o contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos, além de considerarmos os elementos advindos do sistema de educação municipal (orientações pedagógicas, programas de formação continuada, entre outros) que podem exercer algum tipo de influência em suas práticas de ensino.

Por fim, enfatizamos a relevância das pesquisas dos autores mencionados nesse texto ao estabelecerem a definição e as especificidades do saber e da prática docente e o papel estratégico do saber da experiência como elemento de superação do paradigma da racionalidade técnica que tanto influenciou os programas de formação docente em nosso País, como veremos adiante.

Ressaltamos ainda a relevância, trazida por Gauthier (1998), de que exista em qualquer profissão a definição de um repertório de saberes para o seu reconhecimento social. E que este repertório leve em consideração as pesquisas realizadas no local de trabalho dos profissionais. No caso da educação, que o repertório leve em consideração os aspectos observados na prática cotidiana do professor no ambiente da sala de aula.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de investigação, reconhecemos ser necessário adentrarmos o campo da formação de professores, entendido como o momento-chave da socialização e da configuração profissional docente (NÓVOA, 1995). Nas palavras de Veiga “constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério.” (2009, p.26).

No que concerne ao processo de formação docente, precisamos reiterar com base em vários estudiosos da área educacional, que ela ocorre de forma atemporal, isto é, ela não se resume a uma etapa da vida do professor e tampouco é determinada exclusivamente por uma instituição ou agente, mas ela se processa ao longo da vida dos sujeitos.

No campo educacional, a formação docente tem sido nos últimos anos objeto de investigação bastante desenvolvido tanto no Brasil como no exterior. Muitas dessas pesquisas foram influenciadas pelas mudanças operadas nas sociedades nos âmbitos político, econômico, social e cultural em prática desde a década de 1980 e que têm posto em pauta um novo modelo de escola para ir ao encontro dessas mudanças³⁰.

Neste cenário, os professores, vistos pela sociedade como os representantes mais próximos do sistema educacional, tiveram suas práticas profissionais postas em cheque para que se encontrassem dentro do novo modelo de escola. Nas palavras de Nóvoa, os professores aparecem como “elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.” (2009, p. 14).

Os cursos de formação docente no Brasil e em muitos outros países se encontram organizados em formação inicial e formação continuada. A primeira se dá através de cursos em centros de formação (nível médio) e em cursos de licenciatura realizados no âmbito das faculdades e universidades (nível superior) e que devem propiciar aos futuros professores as aprendizagens profissionais da docência tendo como foco principal o contexto real da escola – lugar do exercício profissional do futuro professor. Já a formação continuada, também chamada por alguns autores como formação em serviço ou permanente deve acontecer após a inicial e se dá em cursos e espaços que pretendem aperfeiçoar o trabalho docente tendo como foco principal, também o seu contexto real de trabalho.

Ambos os processos formativos devem levar em conta, como já mencionado aqui, toda a experiência de vida dos sujeitos, pois entendemos que “a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação... por isso, a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.” (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1992, p. 24).

A formação de professores sempre foi vista como essencial para que ocorra um processo de ensino eficiente nas escolas. Assim, torna-se primordial que a formação inicial seja sólida no sentido de que os novos professores adquiram de forma satisfatória os saberes teóricos, disciplinares e pedagógicos com foco na realidade escolar em que atuarão e que ainda contem com um processo de formação continuada fundada na epistemologia da prática

³⁰ Grosso modo, as mudanças operadas nos sistemas escolares podem ser citadas como mudanças na relação: professores x alunos, nas metodologias de ensino (uso de variadas tecnologias, informática...), na didática, nas práticas avaliativas, dentre outras. Mudanças estas que acenaram para a escola que os tempos mudaram e que esta instituição precisava se adaptar ao novo cenário que se desenhava.

docente, tendo no “contexto escolar o ponto de partida e de chegada no processo de formação.” (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 04).

Como já mencionado, a formação docente vem sendo um dos objetos mais estudado por pesquisadores da área educacional, haja vista a grande quantidade de trabalhos publicados em eventos acadêmicos no Brasil e outros países.³¹ Muitos desses estudos enfocam a necessidade de uma maior aproximação da formação docente com a realidade escolar. Para Formosinho (2009), o processo de formação mais significativo é aquele que acontece nos contextos de trabalho, isto é, na realidade escolar e na aprendizagem com os pares.

Nóvoa, em texto publicado em 2009 sobre a formação de professores, afirma que esta se encontra muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais e que continua a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Neste sentido, propõe um modelo de formação de professores que seja organizada em torno de situações concretas vindas do cotidiano da sala de aula. Em um de seus trabalhos o autor português adverte que a formação de professores precisa ser devolvida aos professores.

Na mesma linha de reflexão, Tardif (2011) sinaliza que a formação docente aparece como um produto determinado em sua forma e conteúdo numa posição de exterioridade e que reduz ao professor o papel de mero transmissor de conhecimentos. O estudioso canadense utiliza os termos “cientifização” e “tecnologização” da pedagogia para explicar os polos da divisão do trabalho intelectual e profissional propagados nas instituições de formação docente, as quais “monopolizam o polo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e o corpo docente, destinado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes”. (TARDIF, 2011, p. 44).

Em outras palavras, o termo cientifização se refere ao estabelecimento de teorias científicas produzidas por especialistas, enquanto que o termo tecnologização se refere a aplicação dessas teorias pelo professor no âmbito da sala de aula, o que faz com que o professor se sinta um “boneco de ventríloquo” nas mãos do sistema educacional. Para Nóvoa (2009), este processo de exteriorização da profissão docente provoca uma degradação do seu estatuto, além de retirar-lhe margens importantes de autonomia profissional.

³¹ No caso brasileiro, gostaríamos de citar o Grupo de Trabalho (GT) – Formação de Professores, que vem apresentando grande número de trabalhos escritos durante o evento da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e também do EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste através do GT de mesmo nome, só para citar alguns. Eventos estes que possuem relevância na área educacional e são reconhecidos pela CAPES (*Qualis* Eventos).

Assim, concordamos com os autores mencionados que a formação profissional, sobretudo a inicial, não pode ser encarada como um conjunto de saberes formulados, de forma exteriorizada e estanque, para serem apreendidos e aplicados pelo professor. E sim que ela deve ser constituída de experiências extraídas das situações reais com os quais os professores mais experientes já convivem para que sejam problematizadas e entendidas pelos futuros professores (Nóvoa, 2009). Nas palavras de Garcia: “não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” (1995, p. 55).

Por muito tempo o processo de formação docente esteve dominado pelo paradigma da Racionalidade Técnica que preponderou por boa parte do século XX, fruto do positivismo dominante na época e que influenciou de forma muito marcante a área educacional. De forma geral, de acordo com os pressupostos da racionalidade técnica, “a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” (GÓMEZ, 1995, p. 96).

Neste contexto existia uma hierarquização nos níveis de conhecimento e de relação entre os mesmos em que se efetivava uma divisão de trabalho bastante rígida entre os que pensam (os teóricos) e os que executam (os práticos). Schein (1980) estabelece essa hierarquização através do que o autor chama de componentes do conhecimento profissional, a saber:

- 1) Um componente de ciência básica ou disciplina subjacente, que serve de suporte à prática e à sua realização;
- 2) Um componente de ciência aplicada ou engenharia, do qual derivam os procedimentos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas;
- 3) Um componente de competências e atitudes, que se relaciona com a intervenção e atuação ao serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhes está subjacente. (SCHEIN, 1980 apud GÓMEZ, 1995, p. 96/97).

Em outras palavras, percebemos que o paradigma da racionalidade técnica estabelecia a existência de um conhecimento básico (primário, teórico) que propiciava outro tipo de conhecimento, o aplicado, tendo este por objetivo atribuir métodos e técnicas para a intervenção do conhecimento básico na realidade, cabendo aos práticos através de suas competências e habilidades a efetivação deste conhecimento na realidade concreta.

No campo educacional, essa forma de racionalidade reduziu o ensino a um campo de aplicação de técnicas e instrumentos à luz de uma teoria produzida de forma exterior à realidade cotidiana da sala de aula e concebeu um modelo de professor como aplicador dessas técnicas e instrumentos, através de uma formação centrada em competências que estes

deveriam assumir para obter os resultados esperados dentro do contexto processo-produto, já definido anteriormente.

Gómez (1995) afirma que a formação de professores nesse contexto estava impregnada por uma concepção linear e simplista dos processos de ensino e dividida em dois componentes: um científico-cultural e um psicopedagógico, sendo o primeiro formado por um conhecimento científico (básico) e o segundo constituído pela aprendizagem de métodos e técnicas a serem utilizados de modo eficaz nas salas de aula (conhecimento aplicado).

Assim, percebemos que a ação do professor, fruto de uma formação profissional centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas, era influenciada de forma exteriorizada de sua prática de sala de aula por teorias produzidas por especialistas que pouco ou nenhum conhecimento tinham de sua realidade e que a ele se limitava a aplicação de métodos e técnicas para uma turma de alunos que, muitas das vezes, não viam sentido nas tarefas executadas na sala de aula.

Os estudos realizados, principalmente a partir da década de 1980, começaram a apontar lacunas consideráveis ao paradigma da racionalidade técnica, alegando que a realidade prática dos professores não se resume a um campo de aplicação de instrumentos e técnicas de ensino, pois nela ocorrem fenômenos práticos aos quais a racionalidade técnica não oferecia respostas, a saber: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Nas palavras de Gómez:

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento técnico-científico. (1995, p. 100).

Assim começaram a ser objetos de investigação dos pesquisadores as situações práticas ocorridas na sala de aula, nas quais os professores agem de forma nem sempre consciente, mas que merecem a atenção, pois delas se obtém um repertório de saberes a ser considerados e que constituem a profissionalidade da profissão docente.

Neste contexto, a prática profissional deixa de ser tratada como local de aplicação de técnicas e passa a ser considerado o centro das atenções nos programas de formação de professores. Ainda para Gómez: “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.” (1995, p. 110).

Nóvoa entende que a formação de professores não se dá por meio da acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, e sim através de um processo de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional. Para ele, “o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais.” (1995, p. 25). Com base em seu pensamento, concordamos que a formação de professores deve estar associada às experiências de vida dos sujeitos, fazendo-lhes sentido cada momento formativo empreendido.

Para García se faz necessário formar professores que venham a refletir sobre sua prática, sendo o processo de reflexão definido como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Para o pesquisador: “a indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino.” (1995, p. 55).

Gómez nos ajuda a formular o conceito de reflexão, que dentre outros aspectos, pode ser entendido como um processo que “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.” (1995, p. 103). É a partir dessa imersão que o professor é chamado a conduzir a sua prática profissional e da qual a formação de professores precisará se apropriar para que consiga formar professores reflexivos.

Nesse contexto, percebe-se que as pesquisas em educação começaram a abrir um novo caminho ao campo da pedagogia ao propor abordagens que consideravam os professores como sujeitos produtores de conhecimentos e de uma profissionalidade através de sua prática. De acordo com Gauthier (1998, p. 331):

Percebe-se aí uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor; este passa a ser visto como um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Assim como os demais pesquisadores, Schön estabelece críticas aos modelos de formação docente baseada numa perspectiva aplicacionista, apontando algumas dificuldades para a formação de um *practicum* reflexivo, devido à epistemologia dominante na própria universidade, uma vez que esta possui um currículo profissional normativo onde, “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por

último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à própria prática cotidiana os princípios da ciência aplicada.” (SCHÖN, 1995, p. 91).

Neste sentido e como já apontado anteriormente, Schön (1995) adverte ser necessário que a formação docente também se abra para uma nova epistemologia da prática, em que leve em consideração as situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Para tanto, o pesquisador propõe o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como um processo, no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Para melhor entendermos a aplicação deste conceito na realidade educacional, Schön (1995) alerta sobre o conflito existente entre o saber escolar (entendido, grosso modo, como um conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos) com o processo de reflexão-na-ação. O conflito se estabelece porque a aprendizagem do saber escolar pelos alunos não acontece de forma uniformizada, padrão. Ao contrário, cada aluno responde de forma diversa às estratégias de ensino utilizadas. Assim, o professor que se interessar por observar essas formas diversas operadas pelos alunos exercitará o processo de reflexão-na-ação que o levará ao aprimoramento profissional de seu ofício.

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e a entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1995, p. 82).

Neste contexto, concordamos com Gómez (1995) quando enfatiza que os professores que refletem a sua prática profissional tornam-se investigadores da sala de aula, não dependendo mais das técnicas e instrumentos criados por uma teoria externa à sua realidade, mas ele mesmo construirá as estratégias necessárias para o seu desempenho docente, frutos do conhecimento da estrutura de sua disciplina e do ecossistema peculiar de sua sala de aula.

Entretanto, Schön (1995) alerta que nem sempre é fácil para o professor ter uma prática reflexiva, tendo em vista a burocracia existente nas instituições escolares. Ele cita, dentre outros aspectos, a organização da escola ao modelo do saber escolar. Este modelo apresenta o saber escolar compartimentado em várias disciplinas e ministrado em horários rígidos e preestabelecidos que deve ser aprendido por alunos ordeiros divididos em classes por níveis de conhecimento e avaliados constantemente para a sua progressão ou não a níveis

superiores. Neste cenário, indubitavelmente, o professor reflexivo irá entrar em conflito com a burocracia.

Para tanto, como forma de continuar realizando o seu trabalho de forma reflexiva, o docente terá que saber lidar com ambos os processos. Ou seja, continuar atento às manifestações de seus alunos em seus processos de aprendizagem, mesmo diante da burocracia escolar. Para isso, Schön insiste que os gestores e a instituição escolar como um todo precisam criar espaços de liberdade onde a reflexão-na-ação seja possível, já a partir da formação inicial e perpassando pelo espaço da formação continuada. “Quando os professores e gestores trabalham em conjunto (...), a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores.” (Schön, 1995, p. 91).

Para Nunes (2001), a reflexão da prática docente vem se tornando uma tendência significativa e se configurando como um paradigma na formação docente.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (p. 30).

Mediante o que já expomos até aqui, percebemos que a formação de professores ainda não é pensada para atender as reais exigências presentes nas escolas, o que gera nos professores, principalmente os iniciantes na profissão o aparecimento de um quadro de *stress* muitas vezes evoluindo para outras doenças e que faz com que eles se sintam desmotivados a continuarem na docência.

Esteve (1995) em estudo sobre as mudanças sociais pelas quais passou a escola a partir do processo de massificação³² e, que dentre outros fatores produziram, o que o autor designa de mal-estar docente³³, afirma que a formação de professores ainda não é pensada para a realidade da sala de aula. Uma das sugestões que o autor propõe ao processo de formação docente para que ele se aproxime mais do contexto real de trabalho do professor e que possa minimizar os quadros de *stress* decorrente do choque de realidade é que este

³² Grosso modo, o conceito de massificação utilizado por Esteve diz respeito ao momento em que a escola deixou de ser frequentada apenas pela elite (econômica, social...) e passou a ser frequentada por grupos populares de todas as condições sociais. O Brasil desde a década de 1990 vem avançando no processo de universalização do ensino para toda a sua população. Para maiores informações recomendamos consultar os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³³ A expressão mal-estar docente aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido às mudanças sociais, pelas quais passou a escola ao longo do tempo e que influenciaram direta e indiretamente o trabalho dos professores. Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de ESTEVE (1995) – ver referências no final desse trabalho.

processo adequar os seus conteúdos à realidade prática de ensino, sobretudo a formação inicial. Para tanto, estabelece que a formação deveria permitir ao futuro professor:

- 1) Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.
- 2) Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão.
- 3) Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos. (ESTEVE, 1995, p. 119).

Em outras palavras, o autor enfatiza que o processo de formação docente não pode ser reduzido a simples domínio do conteúdo a ser ensinado, mas a toda uma gama de informações sobre o contexto social aonde esse ensino irá se realizar para que os professores possam desempenhar melhor o seu ofício e, conseqüentemente se sentirem mais valorizados socialmente, evitando assim as conseqüências do mal-estar docente.

Com toda a complexidade que se espera da prática profissional do professor, este não pode mais ter a sua formação entendida apenas como um período de poucos anos de estudos dentro de um centro de formação ou uma faculdade/universidade. Não queremos dizer que o momento da formação inicial não seja importante, ele o é sem sombra de dúvidas, porém não pode ser entendido como lugar exclusivo de formação, uma vez que,

na prática dos professores, todas as características humanas individuais e sociais são acionadas. Isso sugere que as experiências vividas no mundo objetivo ganham significados e são internalizadas pelos docentes, passando a configurar a subjetividade professoral. Desse modo durante toda a sua vida o professor vai incorporando crenças, valores, atitudes e comportamentos, frutos das experiências vividas em instituições das mais diferentes matizes. (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 06).

Reiteramos o já dito aqui que a formação docente se processa nos mais diferentes espaços e lugares (família, escola, universidade, igreja, trabalho, mídia...) e como apontam as pesquisas na área, o professor se forma no próprio desenvolvimento da docência, no chão da sala de aula, na interação com os pares, com os seus alunos e demais sujeitos ali presentes.

Diante da complexidade da profissão docente já exposta até aqui, soma-se a ela um processo de desvalorização social e de precarização do trabalho (salas superlotadas, escolas com estruturas físicas deficientes que põem em risco a vida dos que nelas estão, falta de apoio das famílias, baixa remuneração salarial, dentre outros), o que faz com que não somente os professores pensem em abandonar a profissão, mas que repercute de forma significativa nos jovens estudantes que pensam em seguir carreira no magistério. Tem sido

cada vez mais raro encontrarmos jovens interessados em serem professores. O que tem provocado no Estado brasileiro a preocupação em atrair esses jovens para a carreira docente.

Rodrigues e Therrien (2014) apontam o PIBID³⁴ como uma importante iniciativa promovida pelo Estado em parceria com as universidades e as escolas de educação básica para que se potencialize uma formação profissional baseada nos princípios da reflexividade e na epistemologia da prática docente. Um dos objetivos do PIBID busca:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem (BRASIL – Decreto nº 7.219/2010).

Os pesquisadores retrocitados entendem que as vivências promovidas por este programa de formação ao envolverem licenciando, professor da educação básica e professor universitário permitem um espaço fecundo para o desenvolvimento da reflexividade crítica e de aprendizagem da profissão docente. Entretanto, os autores criticam o fato deste programa atender a um número restrito de alunos das licenciaturas por meio de processos seletivos promovidos no âmbito de cada universidade.

Assim, concluímos que o Estado brasileiro precisa instituir e ampliar programas de formação, a exemplo do PIBID, como forma de garantir uma sólida formação de professores nos moldes já expostos nesse trabalho e que garanta processos de ensino eficientes e eficazes a toda a população nacional. Além de possibilitar que os professores possam contar com uma estrutura digna de trabalho, salários compatíveis a uma profissão que requer formação em nível superior e que permitam a valorização social da categoria para que a mesma possa ser atrativa aos jovens estudantes que se interessam pela carreira do magistério.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como já discutimos no segundo capítulo deste trabalho, o ensino de História tem passado por muitas transformações nas últimas décadas no que tange aos seus conteúdos,

³⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID. Institucionalizado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e vinculado a CAPES. Para maiores informações consultar: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf

didáticas e metodologias. Como não poderia deixar de ser, essas mudanças trouxeram como consequências alterações nos programas de formação de professores desta disciplina escolar.

Guimarães (2012) adverte que data do final do século passado o debate sobre a formação de professores de História inspirado pelas mudanças ocorridas nos movimentos acadêmicos e nas políticas públicas de educação, sobretudo a partir dos anos de 1990, motivadas por aspectos como: licenciaturas curta/plena em Estudos Sociais e História, dicotomia bacharelado/licenciatura em História e a elaboração e implementação das Diretrizes Nacionais para os cursos superiores de História e de Formação de Professores de História para a Educação Básica como preconizado pela atual LDB (Lei Federal nº 9.394/96).

Ainda para Guimarães (2012), a formação e a profissionalização do professor no contexto de mudanças precisam levar em conta os anseios da sociedade multicultural e refletir sobre um processo de ensino capaz de promover o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas em que se ressaltem a necessidade de conviver e educar num contexto marcado pela diversidade e as múltiplas diferenças. Principalmente em se tratando do professor de História, uma vez que cabe a essa disciplina a formação de cidadãos críticos e comprometidos com o meio em que vivem.

Para a pesquisadora “as novas tecnologias de comunicação, o rápido e diversificado acesso às informações globais, as relações sociais via redes sociais horizontais demandam novas maneiras de educar e ensinar que não são mais tarefas exclusivas dos professores e das escolas.” (GUIMARÃES, 2012, p. 115). Todas essas problemáticas, desafiam enormemente a formação de professores não só de História, mas de todas as disciplinas de uma forma geral.

Por muito tempo preponderou nos cursos de licenciatura o modelo de formação conhecido como três mais um (3+1). De acordo com este modelo o estudante cursava durante três anos disciplinas consideradas específicas do curso (saberes disciplinares) e cabia ao último ano o estudo das disciplinas pedagógicas, voltadas para a aprendizagem teórica da docência (didáticas, metodologias, estrutura e organização do ensino...) com um tempo dedicado para a prática dessa teoria durante a realização de estágio supervisionado. Como já mencionado antes, este modelo de formação foi fruto do paradigma da racionalidade técnica. Contudo, ainda podemos observar atualmente resquícios desse modelo em muitos cursos de formação de professores em nosso país.

A ênfase dada a esse modelo de formação se concentra no domínio do conteúdo. Em nosso caso, um bom professor de História seria aquele que soubesse bem a matéria a ser ensinada, priorizando assim os saberes disciplinares e tratando os demais saberes

(pedagógicos e experienciais) como complementares e sem muita relevância mesmo em um curso que se propõe a formar professores.

Esse tipo de formação foi amplamente criticado por autores como Tardif e Gauthier que defendem a ideia que o professor, em sua prática profissional, mobiliza diversos saberes e que a sua formação profissional não pode ser reduzida apenas para a aprendizagem e a mobilização dos saberes disciplinares (do conteúdo). Para Tardif:

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

Em brilhante pesquisa realizada sobre os cursos de licenciatura no Brasil, Gatti (2010) aponta como preocupante o cenário da formação de professores. Embora tenha se dedicado ao estudo dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, os resultados de sua investigação podem ser claramente percebidos nos demais cursos, inclusive no de História. Dentre alguns de seus resultados, destacamos:

- a) Dissonância entre os projetos pedagógicos dos cursos com a estruturação das disciplinas;
- b) Predominância de disciplinas relativas ao conhecimento disciplinar da área do curso (disciplinas específicas) em detrimento as da área de formação pedagógica. Mais parecendo um curso de bacharelado do que uma licenciatura;
- c) Informações raras acerca de como devem acontecer os estágios supervisionados, considerados requisitos para a conclusão do curso, mesmo após a ampliação de suas cargas horárias conforme estabelecido nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os cursos de formação de professores;
- d) Em muitas ementas não foi observada articulação entre as disciplinas específicas e a formação pedagógica;
- e) Pouca presença nos currículos para as disciplinas que poderiam auxiliar no conhecimento dos sistemas de ensino, como: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Gestão Escolar, Ofício Docente, entre outras;
- f) Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes. Aqui fazemos referência ao uso do cinema como recurso didático, no qual este trabalho vem a colaborar nessa discussão.

De igual maneira, Guimarães (2012, p. 118) apresenta alguns resultados de pesquisas realizadas nos cursos de licenciatura em História no Brasil em que aparecem problemas que impactam, sobremaneira, na construção dos saberes e das práticas docentes, como:

A predominância dos saberes específicos em disciplinas fragmentadas, a desarticulação, a inexpressiva presença dos chamados conteúdos pedagógicos de estudos relativos ao conhecimento da escola e dos sistemas educacionais são visíveis nas estruturas curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos.

Diante desses apontamentos acerca dos cursos de licenciatura no Brasil, chegamos a conclusão de que estes estão oferecendo uma frágil formação aos seus alunos, futuros professores, comprometendo ainda mais a situação educacional brasileira no que se refere à qualidade da escolarização de sua população, principalmente no âmbito da escola pública, pois entendemos que professores mal formados desempenharão suas funções de forma precária. Assim, concordamos com Gatti quando afirma que:

a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (2010, p. 1375).

Isto não significa dizer que a formação só se dará através dos conhecimentos práticos em detrimento dos teóricos. Ao contrário, necessitamos da teoria como suporte balizador da prática. O que não podemos é continuar com programas de formação que se reduzem a um acumulado de conhecimentos teóricos desprovidos de contextualização prática. Para Pimenta: “a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além, de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada...” (2005, p. 26). Em outras palavras, uma adequada base teórica permitirá aos professores um leque maior de possibilidades em seu trabalho.

Quanto à formação docente em História, todo esse contexto de desarticulação favorece a um desprestígio da profissão docente, mesmo dentro dos cursos de licenciatura, fazendo com que haja certa rejeição pelos próprios alunos às disciplinas pedagógicas.

É comum ouvirmos de alunos das licenciaturas em História de universidades públicas cearenses a afirmação de que não seguirão a carreira do magistério e que se dedicarão a outras profissões dentro de sua área de formação. Contudo, ao concluírem o curso, é na escola que a grande maioria deles atuarão como profissionais. Muitas das vezes, como apontam as pesquisas na área, de forma despreparada e sem motivação. Para estes a

formação inicial deixou uma lacuna significativa que somente a formação continuada poderá minimizar.

Empreenderemos agora uma análise sobre o que estabelece as diretrizes legais tanto para os cursos superiores de História, quanto para a formação de professores de História para a educação básica, pois entendemos que esses documentos são balizadores para a formação dos profissionais da área. Ao mesmo tempo em que tomaremos por base a opinião de estudiosos da temática acerca desses instrumentos legais.

De início convém lembrar que esses documentos foram originados através de ampla discussão e reflexão das políticas públicas educacionais gestadas a partir da promulgação da atual LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fruto das mudanças ocorridas no Brasil desde as décadas de 1980 e 1990 com a Redemocratização – o que sinalizava que reformas no ensino brasileiro eram necessárias³⁵. Assim, “como produções de uma época, esses documentos são reveladores de intencionalidades, permeados de significados e traduções, carregados de valores e ideias.” (GUIMARÃES, 2012, p. 120).

3.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso superior de História

Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Superior (CES), o texto das DCNs para o curso superior de História foi publicizado através do Parecer CNE/CES nº 492/2001 no dia 03 de abril de 2001. Vale ressaltar que o mesmo parecer também dispõe sobre as diretrizes para os cursos de Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

No que se refere a História, logo no início do texto legal percebe-se o esforço em realçar a importância do empreendimento da nova diretriz por esta substituir a anterior (década de 1960) e considerada como a que apresentava um “currículo mínimo dos cursos de Graduação em História” (Parecer CES 492/2001, p. 06).

³⁵ Na década de 1990, o MEC junto com o CNE iniciou o empreendimento de reformular diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e formação docente. Em relação aos cursos superiores de História, as reformulações também foram influenciadas pelo debate internacional do campo da historiografia. “Os temas de discussão dentro dos Departamentos de História era a renovação metodológica do ensino e da própria pesquisa historiográfica. As maiores influências vieram da História Social Inglesa, da Nova História Francesa originada dos *Annales* e da Escola de Frankfurt.” (SILVA, 2013, p. 13-14). Guimarães (1993) aponta que todo esse contexto fez surgir novas questões, novas fontes, novos métodos e novas abordagens tanto na pesquisa quanto no ensino da História.

O texto também realça a ampliação das fontes que servem de trabalho para o historiador notadamente às fontes iconográficas e audiovisuais que vão se somar às tradicionais (textuais) e vão ser recorrentes no *métier* deste profissional. Neste trabalho enfocamos, de forma sucinta, a contribuição que os documentos audiovisuais oferecem à pesquisa histórica, sobretudo o cinema no ensino de História. Assim, acreditamos estarmos colaborando com o estudo de uma temática pertinente tanto para o historiador quanto para o professor no que se refere ao uso de fontes audiovisuais em sua prática profissional.

Sobre o perfil dos formados, o texto da Diretriz é enfático ao afirmar que forma o historiador, estando este capacitado em todas as suas dimensões, “o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.” (ibidem, p. 07). O magistério aparece como uma possibilidade de atuação junto com outras atividades (preservação do patrimônio, assessorias a institutos públicos e privados etc.), quando atendida a exigência básica anterior e necessitando de uma formação complementar.

Fonseca (2001) afirma que o documento das Diretrizes silencia em relação a formação do professor no curso de História. Para a pesquisadora, em relação à formação docente, as Diretrizes endossam um velho dilema que ronda os formados em História: ser professor ou pesquisador? Realçando assim a dicotomia entre bacharelado/licenciatura.

Vivendo, construindo, fazendo história na realidade social brasileira o indivíduo que faz opção pelo curso de História se defronta com o seguinte dilema: Ser historiador ou professor de História? O documento curricular prescrito diz: ‘ser historiador, pesquisador’, o real dirá: ‘ser professor’. Por que não ser historiador e professor? Ou historiador-professor de História preparado para o exercício da pesquisa e do ensino? (FONSECA, 2001, p. 08).

No que se refere às competências e habilidades dos formados no curso de História, o texto de lei as apresentam divididas em gerais e específicas. As básicas (gerais) designam o pesquisador, o historiador, enquanto que as específicas tratam do professor de História.

São competências e habilidades básicas, gerais:

- a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- d) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; e
- f) Competência na utilização da informática. (Parecer CES 492/2001, p. 08)

Assim, espera-se que o profissional da área de História seja flexível a diferentes metodologias e categorias de investigação, problematizador de situações, conhecedor das diferentes épocas históricas, que trabalha de forma interdisciplinar, que atua em várias instâncias e instituições e que deve conhecer bem os processos de informatização, tão necessários aos tempos hodiernos.

No que tange às competências e habilidades específicas e pertinentes ao magistério, o formado em História deverá possuir:

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (Parecer CES 492/2001, p. 08)

Neste sentido, no texto das DCN percebemos uma formação centrada no domínio de conteúdos (saberes disciplinares e curriculares) e no domínio de métodos e técnicas de ensino para os níveis de escolarização na educação básica (saberes profissionais). Aqui cabem algumas reflexões: Não estaria o texto legal reforçando o modelo aplicacionista ao estabelecer que primeiro se aprenda o conteúdo para depois transmiti-lo (aplicá-lo) em sala de aula como defendido pelo paradigma da racionalidade técnico-científico (modelo 3+1)? Onde estaria a problematização desses conteúdos? E o professor reflexivo, como defendido por Schön, encontraria lugar nesse modelo de formação? A prática docente apresenta, de fato, uma epistemologia ou está relegada a ser um mero espaço de aplicação de métodos e técnicas?

O texto estabelece ainda que o curso de licenciatura em História leve em consideração as orientações das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior. É o que veremos a seguir.

3.3.2 Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior

Instituída através da Resolução do CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, fruto de amplos debates, discussões e audiências públicas, o documento legal constitui a referência para a organização dos cursos de nível superior para a Formação de Professores da Educação Básica. O mesmo apresenta concepções, habilidades e conhecimentos que devem ser observados por cada instituição formadora. Para Guimarães “o modelo de formação docente anunciada nas diretrizes ocorre num contexto de flexibilização da gestão

administrativa e pedagógica, da reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular.” (2012, p. 123).

Cabem às instituições de formação docente levar em conta na organização de seus currículos, o disposto no artigo 2º das referidas Diretrizes:

- I- o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- o acolhimento e o trato da diversidade;
- III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
- V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Mediante as orientações apresentadas, destacamos mencionar que o processo de ensino deverá ter como foco o aluno, o futuro professor, dentro de um contexto que leve em conta seus anseios e no respeito à diversidade. Outro ponto que queremos destacar e, que de certa forma, se aproxima do nosso objeto de investigação diz respeito ao uso de tecnologias de informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais inovadores nos programas de formação docente. Consideramos o cinema como um rico e como um recurso inovador que pode contribuir de forma significativa na aprendizagem dos futuros docentes em seu processo de formação como também no exercício de sua função profissional.

O artigo 6º trata das competências profissionais a serem desenvolvidas nos futuros professores, a saber:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Pelo exposto na citação anterior, o texto das DCN propõe que os cursos de formação docente formem profissionais dotados de competências que vão desde ao entendimento dos valores democráticos que regem a sociedade como ao domínio do conteúdo a ser ensinado numa abordagem interdisciplinar centrada em um processo de investigação de sua própria prática profissional. Nas palavras de Guimarães: “É a noção de competência em consonância com o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho capitalista do século XXI: alguém capaz de conhecer, fazer, gerenciar e mobilizar conhecimentos para seu

próprio desenvolvimento profissional.” (2012, p. 125). Em outro trabalho a mesma autora resume o modelo de formação centrado em competências em uma dimensão aplicacionista inspirada no modelo da racionalidade técnica e científica (Guimarães e Couto, 2008) em que prevalecia o saber fazer em detrimento do conhecer.

Para além das críticas ao documento, faz-se necessário reconhecer que o mesmo também apresenta pontos positivos. Dentre eles destacamos a quebra das dicotomias que vigoravam em consonância com o mesmo paradigma da racionalidade técnica e científica (citado anteriormente e também já discutido nesse trabalho). As dicotomias a que aludimos são: teoria/prática, ensino/pesquisa e bacharelado/licenciatura, que apresentavam esses elementos separados de forma estanque e que por muito tempo perdurou na formação de professores.

O artigo 12 das DCN assim prever:

- Art. 12 – Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
- §1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- § 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- § 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Com base nesse artigo podemos constatar que a prática – momento de suma importância na formação de qualquer profissão – nos cursos de formação de professores se dará de forma articulada com o currículo de formação e permeará todo o período do curso e não mais de forma isolada no último ano (modelo 3+1).

Silva (2013, p. 15) alerta que o referido artigo “deixa clara a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, tendo como pressuposto que para ensinar história é preciso conhecer como se constrói o conhecimento na área.” Desfazendo assim com um antigo pressuposto que separava o pesquisador do professor, sendo o último entendido como um mero transmissor do conhecimento produzido pelo primeiro.

Como aludido pelo artigo 12 das DCN o Conselho Pleno (CP) instituiu a Resolução nº 02, de 19/02/2002 que estabelecia a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores, além da normativa da carga horária mínima obrigatória de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 02:

- Art. 1º – A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será

efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 (quatrocentas) horas de práticas como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O estabelecimento dessas diretrizes (artigo 1º) trata de uma proposta de formação que tem a prática como ponto de partida e de chegada dos cursos de formação de professores em nível superior por quebrar as dicotomias, já mencionadas, que propunham teoria e prática em momentos distintos e fragmentadas sem articulação com a proposta central do programa de formação.

É preciso ressaltar ainda que o que foi proposto pelo art. 1º da Resolução nº 02 possibilitar a articulação entre os saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e os experienciais, com o objetivo de que a formação do professor aconteça de forma orientada ao contexto real da sala de aula na educação básica, propiciada pelos momentos práticos durante o curso, minimizando dessa forma o choque de realidade aludido por Tardif (2011). Para Morin: “De que nos serviriam todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas interrogações cognitivas?” (2000, p. 79).

Por último, precisamos chamar a atenção para o fato de que os documentos legais, aqui apresentados de forma sucinta, configuram-se diretrizes a serem observadas pelas instituições formadoras de professores. Neste sentido, cabe a nós, educadores e pesquisadores da área, ficarmos atentos para que as instituições educativas façam-nas cumprir, principalmente o artigo 1º (Resolução nº 02); e o debate deve continuar no intuito de melhorar os pontos do Documento que ainda se apresentam como desafios a serem superados.

3.3.3 Formação continuada de História: elementos de discussão

Com relação à Formação Continuada dos professores de História (ou de qualquer outra disciplina), entendemos ser essa uma discussão importantíssima para a carreira docente. Como já mencionado, ela acontece após a formação inicial e pode se apresentar em diferentes formas e espaços como palestras, seminários, congressos, cursos de extensão, de

especialização (*lato sensu*) ou de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Nas redes públicas de ensino, devem ser promovidas de forma sistemática para os seus professores.

Para autores como Imbernón (2010), é preciso superar uma formação continuada de caráter unicamente transmissor e uniforme e que pouco ou nada contribui para a prática profissional do professor. O autor afirma que ainda existem programas de formação continuada nos moldes de uma

formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Neste sentido, destacamos que as formações descontextualizadas e longe da prática docente têm sido motivo constante de queixas de professores ao avaliarem os programas de formação em serviço que lhes são ofertados pelas redes de ensino, como veremos mais adiante nas falas dos professores entrevistados em nossa pesquisa.

Assim, entendemos que a formação continuada deve ser articulada com as práticas e as necessidades dos professores, para que faça encontrem sentido na sua realização. É preciso deixar de focar apenas conteúdos disciplinares, neste caso, entendida como qualificação, treinamento ou mesmo “reciclagem”. Não apenas isso, mas que possa ir além e proporcionar a discussão dos elementos constituintes da prática laboral do professor, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade profissional. Nas palavras de Nóvoa:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (1995, p. 26-27).

Nesta linha de pensamento em relação, especificamente, à formação continuada de professores de História, Guimarães assevera que deve ser ultrapassada a ideia de que para ser um bom professor de História é necessário apenas saber História, mas que este “deve ser considerado como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas, sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização e a recriação de saberes nos limites da instituição escolar.” (2012, p. 137). Ou seja, o professor de História deve ser entendido como alguém que sabe algo (domina o saber),

mas também como alguém que sabe ensinar, que cria estratégias de aprendizagem e que reflete sobre sua prática.

Diante do que foi exposto até aqui, Guimarães (2012) aponta alguns problemas que envolvem a formação de professores de História e que, a nosso ver, poderiam se transformar em importantes elementos (de discussão, de debates, de reflexão) a serem considerados pelos programas de formação continuada, visando aproximá-los da prática profissional dos docentes, como salientado anteriormente por Nóvoa (1995) e Imbernón (2010). A cada problemática trazida pela pesquisadora, traçamos algumas possibilidades de intervenção através da formação continuada.

Dos problemas apontados por Guimarães (2012, p. 134-137), destacamos os que consideramos mais pertinentes no âmbito de nossa investigação, a saber:

- 1) O aumento das exigências que se fazem atualmente ao professor de História (pedagógicas, burocráticas, comportamentais, como orientação sexual e psicológica dos alunos, preparação de eventos culturais etc.). Entretanto, a formação inicial não lhe proporcionou uma base sólida para exercer tantos papéis, o profissional começa a se sentir impotente e desmotivado, o que pode lhe levar a um quadro de estresse acentuado provocando o que Esteve (1995) designou de mal-estar docente.

Neste aspecto, acreditamos que a formação permanente dos professores poderia propiciar momentos de discussão dessas questões como forma de auxiliar os docentes de História a criarem estratégias de superação ou de minimização de seus efeitos. Um exemplo a ser utilizado seria a realização de momentos de troca de experiências entre os professores, em que estes pudessem socializar desafios do seu cotidiano profissional e formas interessantes de minimização de seus efeitos.

- 2) A escassez de materiais que possam ser inseridos nas metodologias de ensino de História. Muitas vezes, os próprios professores têm que pagar (com recursos próprios) para utilizar determinados de materiais didáticos, por não dispor desses recursos no ambiente escolar. Embora, não seja raro encontrar escolas que possuem considerável acervo de materiais, mas que não são usados por falta de preparo dos professores para usá-los.

Neste caso, a formação continuada poderia propiciar a realização de oficinas para se aprender a utilização de equipamentos (lousas digitais, jogos pedagógicos, ambientes virtuais de aprendizagem...), como também propor a construção de materiais didáticos

utilizando matéria-prima acessível (material de reciclagem, jornais e revistas velhos, etc.), para serem utilizados como recursos didáticos em suas aulas.

- 3) Questões de indisciplina escolar em que, muitas vezes, culminam em atitudes violentas de diversos tipos, física, verbal, psicológica, material e outros.

Neste caso os programas de formação continuada poderiam levar especialistas da área de mediação de conflitos para realizar palestras e proporcionar momentos interativos com os professores (através de encontros, vivências, por exemplo), para que aprendam a lidar com esses casos e saibam utilizar as melhores estratégias no enfrentamento dessas situações.

- 4) A avaliação escolar em que, na maioria das vezes, processa-se através de instrumentos que se contradizem com o ensino de História praticado em sala de aula.

Neste ponto, entendemos que a formação continuada poderia promover, com base nos estudos de especialistas na temática de avaliação escolar, oficinas que apontem o uso de diferentes instrumentos de avaliação dos alunos, para que se quebrem paradigmas de que somente a prova, em seu formato tradicional, consegue avaliar bem os alunos.

- 5) Enfoque na formação de um professor/pesquisador que conheça e domine os elementos que constituem sua prática de sala de aula dentro de uma perspectiva reflexiva, criativa e crítica.

Neste aspecto e à luz dos teóricos já mencionados neste trabalho, acreditamos que a formação continuada poderia despertar nos professores a atitude de serem pesquisadores de sua realidade profissional, observando como se estabelece a aprendizagem de seus alunos mediante uma metodologia de ensino empregada, por exemplo. Ou mesmo para responder a questões como: Qual o comportamento dos alunos mediante o uso de uma forma tal de avaliação da aprendizagem? Essa poderia ser uma questão a ser levantada e respondida pelo professor-pesquisador, para ser socializada em eventos acadêmicos ou mesmo no âmbito escolar em reuniões pedagógicas e conversas entre os pares.

- 6) Inserção do professor de História na sociedade multicultural e global marcado pelas diferenças étnicas, religiosas, culturais e sociais, sobretudo. Como a formação pode ajudar para um trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva que atenda a esse universo de diferenças?

Aqui a formação pode propiciar a interdisciplinaridade ao propor o estudo de textos de Antropologia, Sociologia, dentre outras ciências, para que o professor de História possa ampliar os seus conhecimentos sobre culturas diferentes e assim desenvolver a sua forma de ensinar em uma perspectiva multicultural. Um exemplo mais específico, e que

configura uma queixa de muitos professores de História com quem temos contato em nosso dia a dia, diz respeito às limitações na abordagem de temáticas afro-brasileira e indígena, para as quais os professores se dizem despreparados. Os programas de formação em serviço poderiam propor o estudo dessas temáticas como estabelecido pela Lei Federal nº 11.645/2008.

7) Por último, e de forma proposital, queremos destacar o uso de novas linguagens no ensino de História.

Tendo em vista a proliferação de documentos/fontes passíveis de utilização no ensino de História como cinema, televisão, jornal, música, pintura, fotografia etc, tecnologias que fazem parte do atual contexto em que vivemos, entendemos que a formação continuada poderia ajudar o professor a utilizar essas linguagens em sala de aula ao propor oficinas para a apresentação de possibilidades de uso de cada linguagem. Desse modo, o professor poderia enriquecer suas aulas e aproximar os alunos da História vivida e dinâmica.

Por fim, entendemos que um ensino de qualidade passa indissociavelmente por uma formação sólida e eficaz dos professores. Porém, no ponto em que a formação inicial não conseguiu ser sólida, a formação continuada tem a obrigação de tentar, pelo menos, minimizar os efeitos negativos. Contudo, sabemos que a formação continuada não depende exclusivamente dos professores. É papel do Estado e das instituições educacionais (universidades, centros de formação, secretarias de educação, escolas etc.) a oferta de programas de formação nos modelos citados anteriormente, para que os professores de História (em nosso caso) possam sentir-se fortalecidos na perspectiva de que atuam em um ambiente cheio de contradições (escola) e em uma sociedade marcada por diferenças de todos os tipos. E o seu trabalho ainda é essencial para a formação de sujeitos atuantes e construtores de uma sociedade mais humana, igualitária e cidadã.

4 A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DO CINEMA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – CEARÁ

O presente capítulo trata, de forma mais específica, de nosso objeto de estudo, isto é, da constituição dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores de História da Rede Municipal de Fortaleza, com o uso do cinema.

De início, detalharemos o percurso metodológico efetivado para o alcance de nossos objetivos com destaque para os critérios de seleção dos sujeitos, a técnica de coleta de dados e o método de análise empreendido para a compreensão dos achados da pesquisa. Em seguida, apresentaremos os professores-sujeitos da investigação e discutiremos sobre a relação destes com a História escolar desde quando ainda eram alunos da educação básica até o momento em que se tornaram professores de História.

No final do capítulo, à luz das entrevistas realizadas, analisaremos a constituição de seus saberes, as práticas desenvolvidas com o cinema, além das contribuições da formação docente para a mobilização destes saberes e práticas.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentaremos a seguir os aspectos metodológicos adotados para alcançarmos os objetivos de nossa investigação, que trata da constituição dos saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores de História, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com o uso do cinema em sala de aula.

Por metodologia entendemos ser um caminho que nos leva ao conhecimento da realidade que pretendemos investigar. Para tanto, faz-se necessário a definição do caminho a percorrer (o método), os instrumentos necessários para a apreensão da realidade (as técnicas) e, por fim, a criatividade do pesquisador na operacionalização do conhecimento advindo da investigação. Nas palavras de Vianna (2001, p. 95), metodologia “é um caminho para atingir um fim, o conjunto de ações necessárias para atingir os objetivos propostos em um determinado período, a partir de recursos disponíveis”.

Para a realização desta pesquisa, fizemos uso da investigação de abordagem qualitativa em que o investigador “registra seus apontamentos por escrito como modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 40). Foi a partir do final dos anos 1970

que começou a se desenvolver a investigação qualitativa em educação. Antes disso, seus métodos possuíam grande tradição e aceitação por outros campos do conhecimento, dentre eles a Antropologia e a Sociologia.

Ainda para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, das quais destacaremos duas. A primeira é que nesse tipo de investigação a fonte direta dos dados é o ambiente natural, o que faz do pesquisador o instrumento principal. Este frequenta os locais de estudo porque se preocupa com o contexto que envolve o seu objeto de investigação, para melhor compreender as ações que se processam em seu ambiente habitual de ocorrência.

A segunda característica diz respeito ao fato de a pesquisa qualitativa ser descritiva em que “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros oficiais”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). No caso deste estudo, o ambiente natural, *lócus* da pesquisa, foram seis (06) escolas da Rede Municipal de Fortaleza onde estão lotados os professores que fazem uso do cinema em suas práticas pedagógicas no ensino de História.

O investigador qualitativo vai ao *lócus* (campo da pesquisa) onde estão os sujeitos para conduzir a investigação, utiliza-se de “métodos múltiplos que são interativos e humanísticos [...], buscam envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo”. (CRESWELL, 2007, p. 186). Outra característica desse tipo de pesquisa refere-se ao fato de esta ser fundamentalmente interpretativa em relação aos dados coletados no campo.

De acordo com Minayo, a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (2015, p. 21). Nesse sentido, a pesquisadora aponta a chamada Sociologia Compreensiva como a teoria que melhor responde aos anseios da pesquisa qualitativa, pois, como o próprio nome indica, tem como tarefa mais importante a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

Os autores compreensivistas não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. (MINAYO, 2015, p. 24)

Nesse contexto, nossa investigação classifica-se como pesquisa descritiva, já que está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e

interpretá-los. Nas palavras de Oliveira, a pesquisa descritiva “procura analisar fatos e fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam (...), ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.” (2014, p. 68).

Guba, citado por Alves-Mazzotti (1996, p. 17), traz a definição de paradigma como o “conjunto básico de crenças que orienta a ação. No caso, a ação disciplinada.” Em outras palavras, são os paradigmas da pesquisa que delinearão os procedimentos adotados e reconhecidos pela comunidade científica que darão validade à investigação desenvolvida. Esteban (2010) aponta três paradigmas científicos no âmbito das pesquisas em educação. São eles: o positivista/pós-positivista, o interpretativo e o sóciocrítico³⁶.

Em nossa pesquisa, utilizamos o paradigma interpretativo, que encontra seus fundamentos na fenomenologia e na teoria interpretativa por entender que foi o que melhor definiu os rumos de nossa investigação. Seu objetivo principal é “compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções e ações.” (ESTEBAN, 2010, p. 34). Tal paradigma se justifica nesta pesquisa por ter nos possibilitado compreender a constituição dos saberes mobilizados nas práticas dos professores de História com o uso do cinema em sala de aula.

O *locus* da investigação, como já mencionado, foram escolas integrantes da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza – Ceará, por nos proporcionar maior exequibilidade na realização da pesquisa em virtude de residirmos nesta cidade e fazermos parte desta rede de ensino, como docente, desde o ano de 2010.

A prefeitura de Fortaleza possui atualmente 300 (trezentas) escolas municipais patrimoniais³⁷ que ofertam os níveis de educação infantil e ensino fundamental nas modalidades de tempo parcial, tempo integral, educação especial e educação de jovens e adultos. Estas unidades escolares são gerenciadas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) e pelos Distritos de Educação das 06 (seis) Secretarias Executivas Regionais – SER³⁸. Do total de escolas, 50 (cinquenta) unidades ofertam exclusivamente os anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – espaço de nossa pesquisa.

³⁶ Segundo Esteban (2010), a finalidade do paradigma Positivista/Pós-Positivista é explicar, prever, controlar os fenômenos e verificar teorias. Já o paradigma sóciocrítico tem como finalidade identificar potencial de mudança e emancipar os sujeitos. Por fim, a finalidade do paradigma interpretativo é compreender e interpretar a realidade e os seus significados.

³⁷ Escolas geridas por um núcleo gestor formado por diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar. A designação Patrimonial é utilizada para diferenciar de outras unidades escolares como os Anexos e/ou Centros de Educação Infantil (CEI) que são administradas apenas por um coordenador que desempenha função pedagógica e administrativa ao mesmo tempo e que possuem, na maioria das vezes, pequeno número de alunos.

³⁸ A partir da Lei Municipal nº 8000, de 1º de janeiro de 1997, a cidade de Fortaleza foi dividida em seis regiões (regionais) como forma de facilitar e descentralizar a administração municipal. (Sítio eletrônico da SME – <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index>). Acesso em 17/10/2016.

Tendo em vista a grande quantidade de escolas e de professores de História que nelas estão lotados e da inviabilidade de realizarmos a pesquisa com todos os docentes devido ao tempo disponível, uma vez que nossa pesquisa está vinculada a um curso de mestrado (2 anos), resolvemos realizar uma amostragem dos sujeitos que desse conta de nossos objetivos. Assim, nestas condições, consideramos interessante que tivéssemos um professor/sujeito que atuasse em uma escola de cada regional da cidade, perfazendo um total de seis professores, pois dessa forma iríamos conseguir traçar um panorama de como foram constituídos os saberes e as práticas de ensino de História com o uso do cinema na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E assim o fizemos.

De início, procuramos a SME para apresentarmos os objetivos de nossa pesquisa nas escolas municipais. Na oportunidade, falamos com o responsável pela Célula de Formação Docente da área de Humanas³⁹, da qual também é formador. Ele nos recebeu muito bem e nos orientou para que protocolássemos em um processo o pedido formal para a realização da pesquisa constando os seus objetivos. Assim procedemos e, dias depois, recebemos a autorização. (ANEXO).

Num segundo contato com o formador da SME, pedimos-lhe que nos indicasse professores de História que fizessem uso de filmes do cinema em suas práticas, uma vez que ele frequentemente estava se reunindo com os docentes para as formações em serviço e poderia nos ajudar na seleção dos sujeitos dentro da configuração já mencionada. Ele nos respondeu que quase todos os professores faziam uso do cinema em suas aulas. Ao solicitarmos que nomes poderia nos sugerir, ele ficou de nos passar os dados posteriormente, pois faria uma consulta mais específica dentre os docentes para ver quais estariam dispostos a participar da investigação. Após algumas tentativas frustradas de chegar a esses nomes resolvemos, por conta própria, encontrar os sujeitos que se encaixassem no perfil de nossa pesquisa e que se dispusessem a serem sujeitos da investigação.

Assim como fez Monteiro (2007) em sua pesquisa, falamos com colegas professores, amigos de amigos diretores de escola, coordenadores pedagógicos, superintendentes escolares, técnicos da SME e dos Distritos de Educação, indagando se estes conheciam professores de História que fizessem uso do cinema em suas práticas de ensino. Após esta jornada de procura e contatos, conseguimos chegar a 6 (seis) professores que atendiam aos requisitos de nossa investigação, que são:

³⁹ Na SME existe uma célula responsável pela formação continuada dos professores do Município de Fortaleza que lecionam no ensino fundamental – Anos Finais. Esta célula encontra-se dividida em áreas do conhecimento. Assim, existe um formador responsável para acompanhar as formações da área de Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso).

- 1) Professores que lecionam a disciplina de História e que fazem uso do cinema em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);
- 2) Professores efetivos (concursados) da Prefeitura Municipal de Fortaleza;
- 3) Professores que possuem, no mínimo, cinco anos de experiência na docência de História.

Após o contato com cada um dos sujeitos e com a aceitação em participar de nossa pesquisa, agendamos as datas e fomos até as escolas nas quais lecionavam para procedermos com as entrevistas, que aconteceram durante os meses de agosto e setembro de 2016, durante os horários de planejamento⁴⁰ dos professores.

Os bairros onde estão localizadas as escolas nas quais lecionavam os professores foram os seguintes:

- 1) Regional 1: Jardim Iracema;
- 2) Regional 2: Sabiaguaba;
- 3) Regional 3: Parquelândia;
- 4) Regional 4: Montese;
- 5) Regional 5: Bom Jardim;
- 6) Regional 6: Conjunto Palmeiras.

Como já mencionado, a decisão por investigarmos as práticas pedagógicas de um professor em cada região da cidade ocorreu, para que tivéssemos um resultado mais aproximado do todo, isto é, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, no que concerne ao nosso objeto de estudo.

Desta forma nos interessava saber, além de nossas questões centrais, se variantes sociais influenciavam nas práticas de ensino de História com o uso do cinema. Se os professores fazem parte da mesma instituição (Prefeitura de Fortaleza), recebem a mesma formação em serviço e que têm suas práticas influenciadas pela mesma política educacional; mas atuam em diferentes regiões da cidade, desde bairros com baixo IDH⁴¹ e localizados na

⁴⁰ Com o intuito de não atrapalharmos a rotina de trabalho dos professores e tampouco prejudicar o tempo de aula dos alunos, resolvemos em acordo com os sujeitos, realizarmos as entrevistas nos dias de planejamento das aulas, quando não ocorre a interação com os alunos. Vale ressaltar que os professores das escolas municipais possuem 1/3 (um terço) de sua carga horária de trabalho destinado ao planejamento pedagógico e à formação continuada. Em uma escala semanal, um professor com 40h de trabalho, fica um dia e meio na atividade de planejamento.

⁴¹ Índice de Desenvolvimento Humano. Com base em estudo realizado pela Secretaria do Desenvolvimento Econômico (SDE) do Município de Fortaleza, em que foram utilizados dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, foram apontados os IDH dos bairros de Fortaleza baseado em

periferia até bairros com melhores índices de desenvolvimento humano, que contam com maior disponibilidade a serviços urbanos (transportes, comércio, saneamento básico, proximidade de salas de exibição de filmes – cinemas comerciais). Interessava saber se esses fatores poderiam ou não alterar a prática do professor pesquisado em sala de aula. Dessa forma, após a identificação dos sujeitos, passamos à tarefa de entrevistá-los, coletando, assim, as informações concernentes às indagações que levantamos sobre a temática em estudo.

Morgan, citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 136), observa que “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora às vezes possa envolver mais pessoas”. Os autores reconhecem que as boas entrevistas oferecem uma vasta riqueza de material para os pesquisadores. Por isso alertam para algumas estratégias a serem utilizadas com esse tipo de técnica de coleta de dados.

Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: ‘O que quer dizer com isso?’ ‘não tenho a certeza se estou seguindo seu raciocínio.’ ‘Pode explicar melhor?’ O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Conforme os autores supracitados, atentamos para todas as possibilidades que a técnica de entrevista oferece-nos para que pudéssemos tirar o máximo proveito dessa técnica e compreender como se constituíram os saberes mobilizados nas práticas dos professores com utilização do cinema nas aulas de História.

Sobre os tipos de entrevistas, Minayo classificam-nas em sondagens de opinião, entrevista semiestruturada, entrevista aberta ou em profundidade, entrevista focalizada e entrevista projetiva. Em nossa pesquisa, fizemos a opção pelas entrevistas semiestruturadas, as quais combinam “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2015, p. 64). Nossa escolha se justifica, pois, ao falarem de temáticas como formação, saberes e práticas docentes, queríamos que os professores ficassem à vontade para expressarem suas opiniões e seus sentimentos relativos a cada uma dessas temáticas. Pensamos que um roteiro fechado e mecânico de perguntas prejudicasse esse momento.

critérios de renda, educação e longevidade. No que concerne aos bairros onde estão localizadas as escolas de nossa pesquisa os bairros apresentam a seguinte classificação (do maior para o menor índice): Parquelândia (0,62), Montese (0,47), Jardim Iracema (0,29), Sabiaguaba (0,26), Bom Jardim (0,19) e Conjunto Palmeiras (0,11). Vale ressaltar que o IDH varia de 0 a 1, sendo zero muito ruim e 1 considerado adequado. Para maior aprofundamento do estudo, recomendamos o acesso ao sítio eletrônico <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sde>.

As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, através de um gravador de voz, marca SONY, modelo ICD-PX240 e utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

As entrevistas, em média, tiveram a duração de uma hora cada e enfocaram aspectos relativos à/às/ao/aos:

- 1) Envolvimento do sujeito com a disciplina de História em sua educação básica;
- 2) Motivações para a escolha do curso de História no ensino superior;
- 3) Trajetória acadêmica e profissional;
- 4) Contribuições ou não da formação inicial e continuada para a prática docente;
- 5) Contatos com o cinema na sua formação escolar;
- 6) Contribuições ou não da formação inicial e continuada para a prática docente com o uso do cinema em sala de aula;
- 7) Planejamento e execução das aulas de História com o cinema;
- 8) Dificuldades ou não para a utilização desta linguagem em sua prática pedagógica;
- 9) Gêneros cinematográficos mais utilizados;
- 10) Contribuições do cinema para a aprendizagem dos conteúdos de História.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi constituído por doze (12) perguntas distribuídas nas temáticas descritas anteriormente, por considerarmos que através delas poderíamos encontrar respostas às nossas indagações.

Durante as entrevistas no *locus* de nossa pesquisa, fizemos uso do Diário de Campo, que, nas palavras de Minayo, consiste em “um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas...” (2015, p. 71). Os registros colhidos no Diário de Campo foram utilizados para melhor compreender o fenômeno observado. Para tanto, fizemos uso de um caderno, tipo universitário, além de utilizarmos, como complemento das entrevistas, um pequeno questionário que tinha por objetivo recolher dados sobre o perfil de nossos sujeitos, como faixa etária, anos de docência entre outros. (APÊNDICE B).

Todos os sujeitos entrevistados foram alertados sobre os propósitos da investigação e autorizaram a utilização de trechos de suas entrevistas em nosso trabalho

através de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. (APÊNDICE C).

Para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, utilizamos o Método de Interpretação dos Sentidos, proposto por Minayo (2004) e Gomes (2015), apontado como o mais capaz para dar conta de uma interpretação da realidade.

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala. (MINAYO, 2004, p. 77).

Assim, servindo aos interesses de nossa pesquisa, a fala do sujeito – professor de História – é colocada em seu contexto (escola pública municipal de ensino fundamental) para entendê-la a partir do seu interior e na especificidade histórica (contexto) em que é produzida.

Os autores retrocitados definem o Método de Interpretação dos Sentidos como uma “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos.” (GOMES, 2015, p. 97).

As bases que fundamentam o referido método são as concepções de cultura em Geertz (1989) e o diálogo entre as concepções de hermenêutica e dialética. Para Geertz, *apud* Gomes, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (2015, p. 97). Assim, a cultura é essas teias ou estruturas de significados e que são socialmente estabelecidas. Nas palavras de Gomes:

[...] a cultura são essas intrincadas teias e a sua interpretação pelos que a vivem e ao mesmo tempo produzem estruturas de significados socialmente estabelecidos. A interpretação seria, portanto, a compreensão dessas estruturas, dentro de sua base social e material. A dialética entre as interpretações e reinterpretções dos diferentes atores sociais que interagem dentro das condições objetivas em determinado espaço e tempo é a contextualização. (GOMES *et al.*, 2005, p. 203-204).

Assim, com base nas palavras deste autor, entendemos que a análise das falas de nossos sujeitos precisa ser realizada dentro do contexto que as produziram. Por isso, tornou-se imprescindível conhecer as relações que eles têm com o ensino de História e o cinema desde a época em que eram alunos da educação básica, o processo de formação docente e como acontece, atualmente, essa relação enquanto profissionais do ensino.

No que se refere à concepção de hermenêutica, tomamos as palavras de Minayo (2002, p. 92) que a define como uma busca para “esclarecer as condições sob as quais surge a

fala”. Assim, o ato de compreender ocorre através da interpretação e do estabelecimento de relações para chegar a conclusões.

Após o desvendamento da realidade proporcionada pela hermenêutica, faz-se necessário agregar a dialética através do pensamento crítico. Gomes, parafraseando Minayo (2002) conclui que:

a articulação entre essas duas perspectivas pode ser útil para o método de interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos, ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto. (GOMES, 2015, p. 99).

Em nossas palavras e contando com a abordagem dos autores que criaram o método, podemos estabelecer que o Método de Interpretação dos Sentidos busca a compreensão crítica da realidade através das falas dos nossos sujeitos.

Obedecendo a sequência recomendada por Gomes (2015), para a interpretação dos dados coletados, construímos o nosso caminho da seguinte forma:

1º)Etapa: Leitura compreensiva do material selecionado.

Nessa etapa, tivemos uma visão do conjunto das falas dos nossos sujeitos através da leitura das transcrições de suas entrevistas com o objetivo de apreender as particularidades de cada professor. Em seguida, estabelecemos categorias com base nos objetivos de nossa pesquisa e fizemos agrupamentos das falas de cada sujeito dentro de cada categoria.

2º)Etapa: Exploração do material.

Aqui fizemos a análise das falas dos sujeitos com base nos contextos em que estavam envolvidos e também em fragmentos de suas histórias de vida, buscando assim dar sentido às suas falas, realizando o cruzamento entre essas e os teóricos estudados.

3º)Etapa: Elaboração da síntese interpretativa

Por último, com base nos objetivos de nossa pesquisa, na base teórica adotada e nos dados coletados, realizamos a síntese de nossa interpretação. Em outras palavras, os achados de nossa pesquisa, as respostas às nossas inquietações.

Ressaltamos, com base em Minayo (2004), que, em se tratando de produto final de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o resultado deve ser visto sempre de forma provisória, aproximada da realidade investigada.

Por fim, acreditamos que a utilização da investigação de abordagem qualitativa, de paradigma interpretativo, utilizando a entrevista como técnica de coleta de dados e o Método de Interpretação de Sentidos, para a análise das falas de nossos sujeitos, foram

imprescindíveis com vistas a *compreender como os professores de História, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, constituíram os saberes que são mobilizados em suas práticas pedagógicas com o uso do cinema em sala de aula.*

Antes de desvelarmos os resultados de nossa investigação, consideramos importante apresentar, de forma mais detalhada, os professores, sujeitos de nossa pesquisa, para que possamos entender melhor a constituição dos saberes que são mobilizados em suas práticas de ensino de História com a utilização do cinema em sala de aula.

4.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já dito, nossa pesquisa contou com 6 (seis) sujeitos, todos professores efetivos da Rede Municipal de Fortaleza, sendo 3 (três) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. 4 (quatro) professores encontram-se na faixa etária de 26 a 35 anos de idade e 2 (dois) possuem 46 anos ou mais.

No que se refere aos cursos de formação inicial, 2 (dois) são licenciados em História pela UECE, 2 (dois) em História pela UFC, 1 (um) é formado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR) e 1 (um) é formado em Ciências Sociais pela UFC. Todos possuem cursos de pós-graduação, sendo 5 (cinco) sujeitos portadores do título de especialista (cursos *lato-sensu*) e apenas 1(um), o título de mestre (*stricto sensu*).

O tempo de experiência na docência de História na educação básica varia de 5 (cinco) a 25 (vinte e cinco) anos. Como professor efetivo no Magistério Municipal, a variação ocorre entre 1 (um) a 25 (vinte e cinco) anos de docência. Todos os professores possuem carga horária integral na Rede, isto é, 200 horas de trabalho/mês, além de lecionarem em todos os anos do ensino fundamental II – 6º ao 9º ano.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores-sujeitos de nossa pesquisa, utilizaremos letras para a sua identificação neste trabalho. Assim teremos o Professor A, o Professor B e o Professor C para identificar os profissionais do sexo masculino. Já os do sexo feminino serão identificados como Professora D, Professora E e Professora F. A seguir, faremos uma apresentação sintética de cada um deles.

O Professor A é licenciado em História pela UFC, tendo concluído sua formação inicial no ano de 2007. Encontra-se dentro da faixa etária de 26 a 35 anos de idade. Leciona há 10 (dez) anos, sendo 5 (cinco) na Rede Municipal de Fortaleza. Também atuou como professor no ensino superior, dando aulas no curso de Pedagogia de uma universidade privada.

O Professor B é licenciado em Ciências Sociais pela UFC, onde obteve a graduação no ano de 1989. Na mesma instituição de ensino, recebeu o título de especialista em História da África, anos mais tarde. Encontra-se dentro da faixa etária de 46 anos de idade ou mais. Leciona História a cerca de 20 (vinte) anos, sendo 15 (quinze) como professor efetivo do Município de Fortaleza, onde ingressou através do concurso público de 2001.

Já o Professor C é licenciado em História pela UECE, tendo se graduado no ano de 2009. É especialista em História do Brasil pela Faculdade INTA⁴² e Mestre em História Social pela UFC. Encontra-se dentro da faixa etária de 26 a 35 anos de idade. Como professor de História possui 9 (nove) anos de experiência, sendo 6 (seis) como professor efetivo no Magistério Municipal.

A Professora D encontra-se dentro da faixa etária de 26 a 35 anos de idade. É licenciada em História pela UECE, tendo concluído o curso em 2015. Assim como os demais sujeitos, iniciou na docência antes de terminar a formação inicial. Acumula cinco (05) anos de experiência no ensino de História e pouco mais de 1 (um) ano como formadora de professores da área de humanas em um município da Região Metropolitana de Fortaleza. Recentemente foi admitida na Rede Municipal da Capital, a partir de sua aprovação no último concurso público, realizado em 2015.

A Professora E é formada em Filosofia pela FAFIFOR, tendo se graduado no ano de 1989. Encontra-se dentro da faixa etária de 46 ou mais de idade. É especialista em Metodologias do Ensino de História pela UECE. No magistério já contabiliza 25 (vinte e cinco) anos de experiência, sendo 20 (vinte) dedicados aos alunos da Rede Municipal de Fortaleza como professora de História, onde ingressou por meio de concurso público, realizado no ano de 1996.

Por último, apresentamos a Professora F, licenciada em História pela UFC no ano de 2010, está em fase de conclusão do curso de especialização em História do Brasil pelo instituto IDEC/UVA⁴³. Encontra-se dentro da faixa etária de 26 a 35 anos de idade. Como professora de História possui 5 (cinco) anos de docência. Ingressou na Rede Municipal de Fortaleza, como professora efetiva, através do concurso de 2009. É a única do grupo que acumula 300 horas/mês, ou seja, trabalha em três turnos, já que também possui matrícula na Rede Estadual.

⁴² Instituto Superior de Teologia Aplicada. Faculdade localizada na cidade de Sobral, CE.

⁴³ Instituto de Desenvolvimento, Educação e Cultura do Ceará. É uma instituição privada que oferece cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Antes de adentrarmos nas questões centrais de nossa investigação, consideramos pertinente conhecermos a relação que os professores-sujeitos estabeleceram com a disciplina de História enquanto estudantes da educação básica e como se tornaram professores de História.

4.3 A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA COMO ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O “TORNAR-SE PROFESSOR”

Para a nossa surpresa apenas dois dos professores entrevistados consideraram a relação com a disciplina de História na educação básica como boa e marcante. Vejamos o que eles nos disseram:

Na formação básica, foi até um pouco engraçado, eu era aluno regular, eu não ficava em recuperação em nada, mas História era a matéria que sempre tirava as maiores notas e eu gostava porque as professoras aceitavam as interpretações das minhas respostas. Então eu ficava mais à vontade, e isso despertou um interesse maior com essa disciplina, fora que eu gostava muito de ler e, como outros adolescentes, eu gostava muito de mitologia, gostava da fase medieval, e isso me despertou a insistir mais nessa disciplina, principalmente numa coisa que eu acho essencial na sociedade, que é a curiosidade. Então, essa curiosidade de querer saber como era o ser humano antes e *o que* ele se tornou me levou a, realmente, me apaixonar por essa disciplina. Isso no ensino fundamental, né? No Médio, só fez aumentar! Especialmente no preparativo para o Vestibular, que era uma matéria que eu identificava nos primeiros cursos, que eu pensava em fazer, que era: psicologia e a própria História, porque as específicas eram História, e eu me sentia muito à vontade de estudar essa disciplina. (PROFESSOR A).

A História sempre foi minha disciplina preferida na escola, era História, Geografia e Português, não necessariamente nessa ordem que havia alternância de momento, mas eu tive professores muito bons em História (...) no Fundamental II, o meu professor era um grande incentivador, que os alunos pesquiassem, pensassem, ele levava revista pra gente, que era o professor Ivanci, sei nem se eu posso dizer o nome do homem. E aí depois, no Ensino Médio, eu fui aluna da Ana Coelho, e ela também era maravilhosa, ela era extremamente ativa e muito questionadora, e aquilo ali gerou já, eu sempre tive vontade de ensinar. Criança, eu já queria ensinar! Mas decidi fazer História, foi culpa sim dos meus professores, porque foi exemplar, era muito bom ver, participar daquilo. (PROFESSORA D).

Podemos perceber em seus relatos que, já na educação básica, esses professores gostavam da disciplina de História e já queriam de alguma forma contar com ela na vida profissional, seja na escolha do curso superior (PROFESSOR A), seja como professor da disciplina (PROFESSORA D).

Para outros dois sujeitos, a relação com a disciplina de História não foi tão marcante assim. Em um dos casos não havia, sequer, o gosto por seu estudo. Vejamos os relatos:

Olha, foi engraçado, eu acho que foi assim com todo mundo. Eu, primeiro, não gostava de História, nunca gostei de História. Eu passei a gostar de História no

terceiro ano científico, na época, foi quando eu comecei a gostar de História um pouco. Eu achava muito difícil porque eu não via a relação com meu cotidiano, com o que eu vivia. Então a História era uma matéria decorativa e distante. (PROFESSOR B)

Incrível, né? Eu era mais ligada a Matemática. Eu tirava notas boas em Matemática. Eu acho que nunca tive um professor que me convencesse da História. Eu tinha uma facilidade enorme em Matemática, não que eu não conseguisse ser uma boa aluna nas outras disciplinas (...) todas as disciplinas me fascinavam, mas, ao mesmo tempo, falando em termo de nota, eu tinha a nota melhor em Matemática. Agora eu não posso dizer que não gostava, que não me chamava atenção, a História do livro, não do professor, mas o livro, quer dizer, o que eu lia, nos primeiros contatos. (PROFESSORA E).

Com base nesses relatos, podemos afirmar que a relação com a História na formação escolar do Professor B foi distante ao ponto de ele não conseguir estabelecer um sentido para o seu estudo. A forma como ele apresenta seu relato permite concluir que a disciplina era considerada uma matéria “decorativa”. Talvez, as razões para isso, estejam no fato do nosso entrevistado ter cursado a educação básica na década de 1970 e início de 1980, quando a disciplina de História, sob a imposição da Lei nº 5.692/71, fora reduzida a um amontoado de acontecimentos cronológicos e desprovidos de qualquer atitude crítica, visando atender aos anseios do regime ditatorial instaurado no Brasil pelo Golpe Civil-Militar em 1964 (MAGALHÃES JÚNIOR, *et al.*, 2015). Esse fato também pode ser percebido na fala da Professora E, contemporânea do Professor B, quando esta se via mais interessada pela Matemática, embora confessasse que tinha afeição pela História, mas não por causa da ação do professor da disciplina, mas pela História contada nos livros.

Para os demais sujeitos, a relação com a História fora regular durante quase todo o período da educação básica. O envolvimento maior se dera no final do ensino médio.

Para o Professor C, a experiência com a História não fora boa em quase toda a educação básica. Relata que os anos do ensino fundamental foram marcados por professores que utilizavam métodos tradicionais, e que somente nos anos finais do ensino médio teve contato com um professor que utilizava uma metodologia que lhe despertou a atenção para a disciplina.

E foi no (nome do colégio privado) que eu tive contato com um outro tipo de ensino de História, certo?! Que eu tive um professor de História que ele ensinava naquela modalidade de “aula show”, fazendo uma piada, uma brincadeira, ensinava bem, conhecia o conteúdo, certo?! Mas, nas escolas anteriores, era muito tradicional. Era o professor sentado, ditando ou então escrevendo na lousa, e no (nome do colégio), eu conheci esse professor que foi, na verdade, foi o único professor que provocou um impacto realmente, né, na prática de ensino que eu *tava* acostumado a vivenciar. (...) O contato que eu tive que me impactou, que me atraiu na História foi por causa desse professor, mais por causa da “aula show”, aula cômica, dinâmica, que quebra aquela monotonia, né? Então isso pra mim já foi algo positivo. (PROFESSOR C).

De uma forma muito parecida, a Professora F também nos diz que a sua aproximação com a disciplina de História foi mais marcante nos anos finais do ensino médio por causa da metodologia de um professor. Ela nos conta que:

História sempre foi uma matéria que me chamou muita atenção, me despertava muito interesse e é aquilo, eu era boa em História, né? Eu conseguia compreender ali o que os professores estavam tentando dizer, eu tinha boas notas, mas eu não tinha pretensões. Assim, durante todo meu ensino fundamental e médio mesmo, eu não tinha pretensões de, por exemplo, fazer faculdade de História, né? Até que chegou o 3º ano do ensino médio... Eu consegui perceber que era realmente a disciplina que mais me interessava. Eu tive um professor, assim, que me marcou muito dentre vários que me marcaram, de História inclusive, mas esse professor que foi professor lá no, na época CEFET, hoje IFCE, que era o Gilberto Abreu. Ele foi meu professor do 3º ano e, assim, as aulas dele eram mágicas pra mim. Eu adorava ouvir e assistir as aulas dele. E como era 3º ano, era época de decisão. Eu tinha por muito tempo pensado em fazer Psicologia, né? Vestibular pra Psicologia. Mas aí no 3º ano acabei mudando de ideia, e aí fui me inscrever na UFC e fiz pra História... Pelo interesse que eu tinha na matéria, pela influência do professor Gilberto. Aí fiz História na UFC. Foi isso.

Pelos relatos trazidos aqui, percebemos o quanto é significativa e marcante a prática docente bem-sucedida. Para a maioria dos professores entrevistados, fica evidente a afirmação do gosto pela disciplina ao ponto de fazer a opção por História como curso superior, assim como pela forte influência exercida por um ex-professor para a escolha da profissão docente, tendo em vista o seu desempenho na docência. Assim, embora não estivesse contemplada no roteiro de perguntas da entrevista, em todas elas fizemos questão de saber como os nossos sujeitos tornaram-se professores de História. Como já aludido, muitos responderam que se interessaram pela docência por meio da prática de algum professor marcante que tiveram durante a formação escolar e mesmo na formação profissional, no nível superior.

Como já citado anteriormente, a Professora D sempre quis lecionar, citando os nomes de dois professores de História que teve na educação básica e que influenciaram sua decisão. Ainda na educação básica, já participava de monitorias auxiliando alunos no entendimento das matérias. Fizemos questão de destacar o trecho final de sua fala, em que se percebe claramente a sua determinação pela atividade docente. Quando perguntada o porquê de ter se tornado professora de História, sua resposta foi:

Tanto eu gostar muito de História quanto a vontade de ensinar. E eu gostava de ir à escola durante o ensino médio, no terceiro ano, onde a gente tem as específicas, então eu ajudava muito na parte de específica, eu ajudava a professora, tipo, tinha os grupos de estudos e eu gostava de participar, eu gostava de tirar dúvidas dos meus colegas e aquilo ali para mim era gratificante quando uma amiga aprendia porque, além da professora ter ensinado, eu tinha dado aquele velho empurrãozinho. Aquilo era bom demais! **Entrei na História pra ser professora e não pra ser**

pesquisadora, não pra depois fazer museologia, não, eu queria ser professora de História! (grifo nosso).

Situação semelhante aconteceu com o Professor A:

Sim, eu tinha muita vontade de ensinar, admirava alguns profissionais, alguns professores meus, então, tenho na família duas profissionais na área do ensino, nenhuma na área de História, são duas pedagogas. Então como eu queria ensinar, eu busquei identificar na área de ensino uma matéria que eu realmente me sentisse atraído, provocado, até diria. E a área que eu me senti mais provocado foi a História. Então, no terceiro ano a cabeça do adolescente fica bem confusa, né? Aí, sei lá, pensei Direito, pensei Psicologia, pensei Educação Física, eu pensei História, mas pesou mais à vontade de ensinar, por profissionais que eu admirava e eu me imaginava naquela situação de estar na frente de uma sala, de estar... Eu não diria dominando, mas passando conhecimento, transmitindo conhecimento.

Fica nítida na fala desses sujeitos a forte influência exercida por seus professores para a escolha de suas profissões. Influência que foi além da escolha da profissão, mas que deixou marcas em suas práticas como professores. Para Tardif “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos...” (2011, p. 68). O pesquisador canadense se refere a todo o conjunto de conhecimentos anteriores à formação profissional, marcado por crenças, representações e certezas que os professores possuem antes mesmo de exercerem a profissão motivada pelas práticas dos professores que tiveram em seus processos de escolarização.

Para a Professora F, ser professora não estava em seu planejamento de vida. Ainda durante o ensino médio, pensava em fazer psicologia, embora depois tenha se decidido por História. A mesma relata que foi durante o curso de História que teve um *insight* de que seria professora.

Acabei me decidindo por uma graduação em História, mas aí você tem que ter aquele momento de *insight* dentro do curso que você vai ser professora, né? Não é uma coisa que é dada pra gente lá nos primeiros momentos, até porque eu acho que é uma das deficiências que a gente tem na nossa formação é que a graduação não nos prepara pra ser professor (risos). É uma licenciatura, mas que a gente vai... A gente vai e entende isso num susto, a gente se vê ali dentro de uma sala de aula é que você tem esse toque de realidade: ‘É pra isso que estou estudando!’

É comum encontrarmos na literatura disponível sobre formação docente, os estudiosos chegarem à conclusão de que a formação de professores não está diretamente ligada ao campo de atuação profissional, no caso o ensino propriamente dito. Autores discutidos em capítulos anteriores deste trabalho como Tardif, Gauthier, Nóvoa, dentre outros, confirmam a ideia defendida pela Professora F acerca do distanciamento da formação

universitária com a prática real de ensino, sendo esse momento percebido como um “susto” ou, de acordo com Tardif (2011): um choque de realidade.

Neste contexto, Nóvoa (2009) defende que a formação docente seja devolvida aos professores. Em outras palavras, o autor propõe um modelo de formação que seja organizado em torno de situações concretas vindas do cotidiano da sala de aula, acabando assim com o aspecto de exteriorização da formação que, de maneira geral, afirma que os programas de formação docente são elaborados por especialistas do mundo acadêmico, que têm pouco ou nenhum conhecimento da realidade das escolas, para serem executados pelos professores. São palavras do autor:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação, só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 06).

Interessante foi perceber a forma como o Professor B tornou-se professor. Ele conta que, inicialmente, para o ensino superior optou pelo curso de Química, embora gostasse muito de ler História. Na metade do curso, em visita a uma escola particular, acompanhado por um amigo que lá atuava como professor, foi questionado pelo diretor do estabelecimento se ele gostaria de ensinar lá. Quando respondeu sim, mas que talvez não fosse possível, pois a vaga para professor de Química já havia sido preenchida por seu amigo, fora surpreendido pelo diretor que lhe perguntou que outra disciplina ele gostaria de ensinar. Ao responder que gostava de História, foi contratado para lecionar a disciplina.

Embora tenha confessado que sofreu bastante nos primeiros anos atuando como professor sem uma formação que o ajudasse, tomou gosto pela profissão. Desistiu da Química e fez vestibular para Ciências Sociais, pois não havia oferta para História naquele semestre e não queria esperar mais tempo para começar uma nova etapa em sua vida.

Fato como o narrado pelo Professor B era muito comum até cerca de uma década atrás, embora ainda se possam encontrar casos semelhantes de professores que possuem formação em uma disciplina, mas lecionam outra. O próprio Professor B é formado em Ciências Sociais, mas exerce a docência da disciplina de História, uma vez que a legislação da época em que adentrou no ensino público municipal permitia a confluência de áreas. Atualmente, tem sido cada vez maior o empenho do Estado para que os professores lecionem somente a disciplina para qual foram formados. O objetivo é evitar que o saber docente seja confundido com vocação ou mesmo talento em uma área do conhecimento, na qual não haja

uma formação específica, o que fortalece a tese de que o ensino é um ofício sem saberes. (GAUTHIER, 1998).

A Professora E nos relatou que iniciou ainda pequena na docência. E que não planejou ser professora. Como ela mesma gosta de falar, as coisas em sua vida foram acontecendo.

Desde criança que a minha mãe colocou alguns alunos, aí era só eu, mas eu tinha paciência de ficar com os alunos... Os meus pais realmente viviam numa situação muito difícil mesmo, questão, como já lhe disse, para adquirir o pão de cada dia mesmo. Então a minha mãe teve a ideia de botar alguns alunos, começou aí minha experiência como professora. E eu trabalhava pra alfabetizar esses alunos. A minha mãe nunca disse nada pra mim, nunca disse como era pra fazer, simplesmente chegou e disse: “Minha filha, ensine as vogais, ensine as palavrinhas mais fáceis para essas crianças”.

Da mesma forma, o Professor C não desejou ser professor. Tanto que a sua primeira opção para o vestibular fora Direito. Por não ter conseguido a aprovação, sem recursos financeiros para custear os estudos, resolveu ficar estudando em casa para prestar novo exame. Dessa vez, se inscreveu para História, matéria que tinha facilidade de compreensão como já mencionamos, e obteve êxito. Sobre o momento de tornar-se professor, ele relata:

E coincidiu que assim que eu terminei, defendi minha monografia, saiu edital pro Município, magistério municipal, e aí, pela pressão da vida, não podia deixar passar essa oportunidade, não tive coragem de deixar passar, né?! Assim que saiu o edital já em 2009, já no final do curso, eu já tava me conscientizando que a vida de um professor na educação pública podia ser terrível, devido às condições de trabalho, devido ao perfil de carência dos alunos até de violência, né, então quando chegou o final do curso, eu já tava determinado o que eu não queria que era ser professor do ensino público. E eu já tinha consciência de que o melhor do magistério poderia encontrar na universidade, mas até isso tinha uma longa distância, doutorado ainda, mestrado, doutorado, então a pressão fez-me inscrever no concurso da prefeitura. Aí fui aprovado, e realmente quando fui aprovado, eu fiz tudo a contragosto, né, por pressão mesmo, até por pressão do relacionamento, né, a gente já tava há muito tempo, casar, noivar, casar aí precisava manter a vida, né, então, pronto. Então é isso!

O relato do Professor C é comum a muitos colegas da profissão que acabam abraçando o magistério, mais por questões financeiras do que por vontade própria. Em contrapartida, considerados “patinhos feios” das universidades, os cursos de licenciatura ainda são os que conseguem dar aos seus concluintes a certeza de acesso mais rápido ao mercado de trabalho pelas oportunidades que se apresentam nas escolas públicas e privadas. Contudo, acreditamos que esse professor logo conseguirá alcançar o seu objetivo profissional, que é o de lecionar no ensino superior. Os primeiros passos já foram dados. Como já dito, ele é o

único do grupo que entrevistamos que já possui o título de Mestre, requisito mínimo para a investidura em cargo de professor universitário.

4.4 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE?

Faremos aqui uma breve discussão dos relatos dos professores-sujeitos de nossa pesquisa acerca de seus processos de formação docente, pois entendemos o momento da formação como “mais do que um lugar para a aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Conforme já mencionamos no capítulo anterior, com base nos autores discutidos em nosso referencial teórico, reforçamos que o processo de formação docente ocorre de forma atemporal, isto é, ele não se resume a uma etapa da vida do professor e tampouco é determinado exclusivamente por uma instituição ou agente. Isso se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos. Porém, faz-se necessário destacar o momento da formação inicial (em nosso caso, nos cursos de licenciatura), pois é nela que nesse momento que acontece a profissionalização formal dos saberes que constituirão a docência.

Neste sentido, reiteramos ser primordial que a formação inicial dos professores seja sólida e que assegure, de forma satisfatória, os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos com foco na realidade escolar fundada na epistemologia da prática docente, tendo no “contexto escolar o ponto de partida e de chegada no processo de formação.” (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 04).

Da mesma forma, consideramos também que a formação continuada dos professores deve ocorrer em plena consonância com a sua prática docente e que tenha o propósito maior de aperfeiçoar o trabalho do professor tendo como foco principal o seu contexto real de atuação.

Indagamos aos professores entrevistados qual a avaliação que eles faziam da formação inicial e se esta contribuiu para a sua prática profissional. Foram unânimes em apontar lacunas em seus cursos de licenciatura, alegando que essa fase não os preparou plenamente para o exercício do magistério. Vejamos alguns relatos:

Eu posso responder mais ou menos? (risos). Para não deixar margem vou logo dizer assim; a UFC contribuiu na minha formação de maneira espetacular! Professores altamente capacitados, espetaculares mesmo. O problema é que eu peguei uma grade

curricular que era muito teórica. Falei pra você que comecei a dar aula a partir do sexto semestre e, só no sexto semestre, eu vi cadeiras de prática profissional, prática de ensino. Eu não vou mentir pra você, isso atrapalhou, e você aprende na cara e coragem mesmo. Você vai se virar, você vai se virar pra dar aula. (...) Me educaram perfeitamente na questão teórica, espetacular, eu não tenho o que reclamar, professores espetaculares, uma bibliografia espetacular, agora na prática foi falha. Inclusive tinha alguns embates dentro de sala de aula porque muitas vezes eu me isentava de entrar em confronto com professores ou outros alunos por motivos particulares, que não vou nem detalhar aqui, mas algumas vezes, mais no final do curso, eu me soltava mais em falar por conta dessa falta de vivência de alguns professores no ambiente público de sala de aula de ensino fundamental e médio que era onde a gente iniciaria a carreira. E aí eles falavam do embasamento teórico e eu: “olha, mas na prática não tá sendo assim”. Como eu estava vivenciando a prática, eu falava “não é assim, não é assim!”. Enfim, eu acho que faltava isso aí. (PROFESSOR A).

A gente tem aulas de estágio, a gente tem quatro disciplinas de estágio e, nessas quatro disciplinas de estágio, a gente não tem o contato com o dia a dia mesmo, aquela coisa sabe de que você vai ter que preencher o diário, de que você vai ter que lançar nota, de que você vai ter que lidar com alunos de diversas realidades. Então acaba tendo esse amparo teórico, mas não tem o prático que deveria ter, né? Porque tem aula de estágio prático, mas, mesmo assim, acaba não sendo. Então é tudo no susto mesmo que a gente vai aprendendo. (PROFESSORA F).

Acho que sim, influenciou bastante, mas, eu acho que é até um ditado dentre a maioria das pessoas que saem da academia pra ser professor, que você aprende o que é sala de aula na prática, em sala, tem aquela contribuição, mas o que você dar em sala de aula, você não aprende na graduação completamente. Você vai desenvolvendo ali, vai pegando uma coisa, pensando outra, vai pegando uma ideia que te inspira, mas muita coisa você precisa estar ali com a barriguinha colada na lousa pra você ter uma ideia de “Ah não, essa metodologia não. Aqui não funciona, pra essa sala tem que ser assim, pra essa aqui vou dar o mesmo conteúdo, mas tem que ser assado”, essa variação só em sala. Mas assim eu acho que teve uma boa contribuição, e a UECE como instituição foi responsável também por isso, eu acredito que sim. (PROFESSORA D).

Olha, é, infelizmente, a universidade ela só contribuiu no sentido da erudição, né? A gente era muito cobrado nesse sentido da erudição, “tem que ler, tem que ler, tem que ler”, a erudição ajuda, lógico, porque você pode dar uma aula mais interessante, você pode recorrer a diversos exemplos, né? Mas, isso pros alunos de fundamental, no quadro de carência como eles geralmente apresentam, a erudição pra eles pode ficar uma coisa muito cansativa. Eles querem dinamismo, eles querem se levantar da cadeira, eles querem aprender brincando, eles querem aprender assistindo, eles querem aprender se movimentando, né? Pra eles não tem essa cultura de aprender numa disciplina de reflexão, tal, pois eles vêm de outra realidade, né? Tiroteio nos bairros, violência dos pais, enfim, então a universidade, em nenhum momento, ela ajudou pra essa realidade, eu posso dizer isso com toda segurança. Foram um ou dois professores da Prática e Didática que despertaram a gente pra essa realidade, porque os professores do curso de História e até do mestrado..., assim é uma crítica que eu não acho nada antiética, eu acho que é uma crítica construtiva. Eu acho que é grave essa situação na nossa universidade pública, eles não conhecem a realidade da escola pública, e o professor que sai da graduação, sai do mestrado, sai do doutorado, ele vai sentir um choque de realidade na escola pública, porque a erudição que ele adquiriu, toda a reflexão teórica, o trabalho com documentos, ele vai ter que fazer, não um filtro, mas ele vai ter que fazer uma grande adaptação, vai ter que sistematizar tudo isso pra conseguir tentar chegar na realidade dos alunos. (PROFESSOR C).

Analisando as falas dos professores, podemos perceber, de forma explícita, o distanciamento de seus cursos de licenciatura com as atividades profissionais desempenhadas

na sala de aula. Fica evidente uma completa desarticulação dos saberes que compõem a docência. Na formação inicial desses professores, há forte predominância dos saberes disciplinares e curriculares e praticamente inexistente integração desses saberes com os experienciais. Nas palavras de Guimarães (2012, p. 118):

A predominância dos saberes específicos em disciplinas fragmentadas, a desarticulação, a inexpressiva presença dos chamados conteúdos pedagógicos de estudos relativos ao conhecimento da escola e dos sistemas educacionais são visíveis nas estruturas curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos.

Todo esse contexto de distanciamento da formação docente presente nas falas de nossos sujeitos faz com que eles enxerguem o momento de início da carreira docente como um choque de realidade (TARDIF, 2011) e nas palavras da PROFESSORA F como “um susto”. Foi esse o quadro que marcou os primeiros anos de docência desses professores que tiveram que fazer adaptações, filtros, sistematizações, transposições didáticas para se aproximarem da realidade de seus alunos, como finaliza o seu relato o PROFESSOR C. “Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos.” (TARDIF, 2011, p. 51).

Quando indagamos os professores a respeito da contribuição da formação continuada para as suas práticas de sala de aula, suas respostas não foram diferentes das que deram para a formação inicial. Convém lembrar que consideramos formação continuada todos os cursos e vivências realizadas após a formação inicial, sejam eles: cursos de curta duração, de extensão universitária, especializações, mestrados, doutorados, além de cursos oferecidos pelo sistema educacional em que o docente esteja ligado.

Inicialmente, traremos algumas falas direcionadas aos cursos de pós-graduação (*lato sensu e/ou stricto sensu*).

O mestrado, eu posso dizer pra você, foi pior que a graduação nesse sentido de distanciamento. O mestrado é um mundo, a pós-graduação é um mundo mais distante ainda, muito mais distante, muito mais distante (ênfase). Muitos colegas meus sofreram quando saíram do mestrado e foram dar aula, entraram em crise mesmo, até depressão. Então, eu tive que recorrer de novo à pedagogia, à didática por conta própria. Só elas pra me ajudar a tentar traduzir todo aquele peso, aquela densidade teórica para os alunos. (PROFESSOR C)

O curso de práticas pedagógicas que eu fiz foi excelente, pra algumas coisas que na verdade eu já aplicava, embora tenha visto muito por cima na Universidade Federal, mas que eu já aplicava, por exemplo, a música, os filmes... Porém, ela deu um maior significado, não é simplesmente jogar isso, é buscar um significado, literalmente planejar. Por exemplo, um filme, aqui na prefeitura é até mais fácil, porque na prefeitura eu tenho duas horas aulas geminadas, então isso facilita, por exemplo, eu passar um filme. Mas lá no curso de práticas pedagógicas, eu aprendi assim: “olha,

eu tenho me preparado para o ensino público e sim para o ensino em geral.” Então eu aprendi que eu tinha que buscar um profissional ou eu mesmo aprender a editar um filme, de selecionar algumas partes, ou como eu deveria aplicar a música, tipo assim, qual a temática que exige a música, não é que você usa, “ah eu sou músico, eu vou tocar música em todas as aulas”, não, não é assim! Então o curso de especialização me direcionou muito. Inclusive pra uma coisa que eu sempre gostei, que era o teatro, porque, na época de colégio, nossa! Eu sempre fui danado em artes, ou fazia teatro ou fazia música, fora o esporte, e o posicionamento de voz, o posicionamento de perder o medo de falar em público, de se preparar, de ter o domínio do assunto, não enganar nem a você nem ao aluno. Então, assim, as práticas profissionais foram muito pedagógicas, muito rico pra mim e principalmente porque foi prático, ele não foi só teórico, ele foi muito prático, então pra mim isso aí ele cumpriu minha carência da graduação. (PROFESSOR A).

Olha, eu acredito que sim, a minha pós, eu acho que ajudou bastante porque você faz algumas leituras dentro da Universidade que elas são específicas, aliás que elas não são específicas, e elas acabam te dando uma base e quando você se especializa você vai conseguir fazer um recorte mais interessante dentro daquela especialização. A minha de História do Brasil teve um diálogo melhor, por exemplo, sobre Gilberto Freyre e por aí vai. (PROFESSORA D).

Não preencheu a lacuna de como ensinar, mas ela veio a agregar conhecimentos porque a História da África ela... Todo estudante de História, inclusive da própria História, tem a deficiência de História da África, não tem disciplinas, não tem professores (...) então é nova pra todo mundo. Na época que eu fiz, está com mais ou menos cinco ou seis anos, foi tudo novo pra mim como pra qualquer estudante de História! (PROFESSOR B).

Diante dos relatos dos professores, com exceção do Professor C, a formação continuada oferecida, sobretudo através de cursos de especialização (*lato sensu*), foi importante para o desenvolvimento profissional deles, embora possamos perceber em seus relatos que prevalecia, assim como na formação inicial, os conhecimentos teóricos. Somente o relato do Professor A apresenta um panorama de conhecimentos voltados para a prática pedagógica através do trabalho com várias linguagens para o ensino.

Nesse sentido, acreditamos que a teoria é extremamente importante e necessária para a formação de qualquer categoria profissional, pois é ela que vai trazer a especificidade dos saberes, o que difere entre o saber de um profissional e o saber de outro. Entretanto, o conhecimento teórico não terá a mesma eficácia se não estiver acompanhado de pressupostos metodológicos que lhes dê validade, ou seja, toda teoria existe para que possa embasar a prática, caso contrário esse conhecimento corre o risco de ficar sem significado.

No que se refere à formação docente, como aludimos em outros momentos desta escrita, são inúmeros os estudiosos da área de formação de professores que criticam o distanciamento entre os programas universitários dos cursos de formação e a realidade de atuação dos professores, fato comprovado pelas falas de nossos sujeitos. Isso mostra que deve haver articulações entre as universidades e os sistemas de educação básica para que estes se

aproximem mais e possam de fato formar professores conscientes dos desafios impostos à educação brasileira e prepará-los melhor para atuarem nesse contexto.

Pretendemos aqui destacar o relato do Professor C que, em outro trecho da entrevista, afirma que a formação *strito sensu*, em nível de mestrado, foi importante para aperfeiçoar o seu conhecimento na pesquisa acadêmica, porém ele não conseguiu retirar algo que fosse proveitoso para o seu trabalho como professor de História. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de o programa de mestrado a que esteve vinculado não ser voltado ao campo de ensino, o que explicaria o fato de o docente não ter estabelecido uma conexão com a sua atuação como professor do ensino fundamental. Entretanto, existem fortes críticas a cursos de mestrado e doutorado, mesmo aqueles voltados para a área de ensino por mostrarem grande distanciamento do conteúdo com a atuação de professores, principalmente os que ministram aulas na educação básica.

Quanto à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), a qual os professores estão vinculados, os entrevistados estabeleceram algumas críticas:

Quando vão dar formação continuada (se referindo a SME), escolhem professores que foram retirados de escola e que, muitas vezes, não têm a preparação necessária para ser formadores. São ótimas pessoas, gosto muito deles, das pessoas deles, mas na formação deixam a desejar. (PROFESSORA E).

Não, muito não, porque são muito fracos. O que acontece é que o importante desses cursos é o conjunto dos professores, a troca de ideias dos professores, eu acho que o mais forte desses cursos é isso. Agora quanto à questão do conteúdo e tudo, eles têm muito pouco a acrescentar. Eu acho que depende muito da experiência do professor, tem professor que, talvez, absorva muito mais, dependendo da sua necessidade, então... Certas coisas são muito chatas de você assistir, não consegue nem assistir... (PROFESSOR B).

Quanto à formação da Prefeitura, o intuito inicial, eu achei maravilhoso porque eu acho isso aí uma carência mundial, ter uma formação continuada pra professor, porque, não é só professor, é qualquer carreira, você se acomoda com o tempo, então você passar cursos, você incentiva o cara a estar estudando, a se atualizar, enfim, eu acho importantíssimo. Agora eu faço uma ressalva, esse ano, por exemplo, não fui pra nenhum encontro formativo porque eu tive uma decepção muito grande no ano passado. No começo foi ótimo, mas chegou num ponto que eu achei *hyper-repetitivo* e não estava havendo nenhum crescimento pra mim, nenhum crescimento (...) chegava lá eram as mesmas discussões, eram assim: um pouquinho de aula – e você sabe como é um historiador – e o resto da aula eram só discussão. E muitas vezes não é só discussão sobre conteúdo, era discussão política, que não deixa de ser um crescimento, uma troca de ideia, mas eu acho que fugiu um pouco da essência do curso, do objetivo. Então eu, esse ano, eu botei na cabeça, prefiro ir pro colégio planejar minhas aulas do que participar. Talvez, próximo ano, eu mude isso aí. Acho importantíssimo a prefeitura tá oferecendo, só acho que tem que repensar a maneira de como tá passando esse curso. (PROFESSOR A).

As formações do município elas são... Eu diria que são deficientes (...) não consegui ainda efetivamente colocar em sala de aula algo que tenha sido ministrado nessas formações. Eu participei da formação do PDT, do Professor Diretor de Turma, que não é específica pra área de História, mas que era de um projeto que a gente tinha lá no (nome da escola em que atua pela manhã) e que não tem mais e também era uma coisa muito técnica, muito burocrática, era mesmo sobre preenchimento de formulários, quais são as etapas do processo, o que você tem que fazer primeiro, depois pra isso, pra aquilo, então não é algo que você consiga levar pra dentro da sala de aula, para sua prática profissional. (PROFESSORA F).

A Gestão anterior tentou, mas não conseguiu aplicar as formações, né?! A atual conseguiu aplicar várias palestras de formações, mas a maior deficiência que existe hoje é a qualidade da formação dos formadores. Eles são preparados de última hora, geralmente a Secretaria de Educação não tem profissionais pra isso, geralmente não tem profissionais adequados pra isso, né? São muito poucos e às vezes até os professores têm uma formação deficiente por causa desse distanciamento da universidade. Então os professores não podem nem ser 100% *culpabilizados*. A culpa acaba sendo da universidade, que ainda não conseguiu a extensão, não conseguiu chegar à escola pública. (PROFESSOR C).

Para os Professores E e B, os profissionais encarregados da formação continuada são deficientes de conteúdo (saberes disciplinares), por esta razão não acrescentam muito a suas práticas. Já a professora F relata que a formação que recebeu do sistema municipal de ensino, embora não fosse específica ao ensino de História, era muito burocrática e que se resumia a preenchimento de formulários sem nenhum nexos com o trabalho em sala de aula. Enquanto, para o Professor A, faz-se necessário que a SME reveja a sua sistemática de formação para que ela possa trazer significado prático para os professores da Rede.

Na mesma linha de pensamento, o Professor C afirma que a qualidade da formação dos formadores é deficiente. Para tanto, acredita que a responsabilidade é da universidade, que não consegue se aproximar do contexto real da escola pública e de suas demandas.

Mais uma vez aparece na fala dos sujeitos o distanciamento entre a universidade e a educação básica como um fator limitante para a qualidade da formação docente. Como aludimos anteriormente, faz-se necessário uma maior aproximação dos entes formadores como uma forma de superar os obstáculos impostos pelo distanciamento. Concordamos com Rodrigues e Therrien (2014) quando afirmam que deve haver um fortalecimento de políticas públicas que propiciem o diálogo entre universidade e educação básica e, para isso, apontam o PIBID como uma importante ferramenta para a formação de um professor crítico, reflexivo, conhecedor do ambiente em que atua.

No que diz respeito especificamente à formação desenvolvida pela SME, ressaltamos, com base em Guimarães (2012), a ideia de que a formação continuada deve articular diferentes saberes e espaços e responder às demandas e aos fenômenos que se

apresentam no cotidiano dos professores, pois, somente dessa forma, os docentes se sentirão motivados a participar dos cursos oferecidos pelas entidades formadoras e ao mesmo tempo se sentirão impulsionados a buscar outros espaços de aperfeiçoamento de sua prática profissional, pois a formação é um processo atemporal e acontece durante toda a vida do sujeito.

4.5 OS SABERES CONSTITUÍDOS PARA O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Nesta seção buscamos a compreensão de como foram constituídos os saberes dos professores de História participantes de nossa pesquisa com o uso do cinema em sala de aula. Inicialmente, perguntamos aos nossos sujeitos porque utilizavam os filmes do cinema em suas práticas de ensino de História. Em seguida, se houve o contato com o cinema nas aulas de História quando eram alunos da educação básica. Em caso positivo, como se deu? Sentimos a necessidade dessa pergunta, pois tínhamos uma hipótese a ser desvelada (confirmada). A questão apontava que a prática dos professores com o cinema poderia ter sido desenvolvida a partir do que vivenciaram como alunos da educação básica através da observação dos procedimentos didáticos realizados por seus professores com o uso de filmes em suas aulas. Se houvesse a confirmação dessa hipótese, concluiríamos que a prática dos professores de Fortaleza com o uso do cinema consistiria uma mera reprodução de práticas, isto é, uma ação desprovida de um conhecimento teórico e prático da utilização desta linguagem em sala de aula.

Por último, interessava-nos saber se os professores percebiam algum tipo de contribuição da formação inicial ou mesmo da continuada na prática com o cinema desenvolvida em sala de aula. Isso porque entendemos que a formação docente, dentre outras atribuições, deve propiciar atividades didáticas significativas com o uso de diferentes linguagens (no caso da formação inicial) e aperfeiçoá-las através da formação continuada e/ou em serviço.

Iniciamos com a fala da Professora D. Ela nos relatou que busca envolver seus alunos nos conteúdos de História através das imagens do cinema, pois, quando era aluna da educação básica, os seus professores, utilizando-se da linguagem cinematográfica, fizeram-na se interessar mais por História. Além disso, a professora reconhece o poder que as imagens exercem sobre os seus alunos se comparado com as tradicionais aulas expositivas, em que prevalece somente a fala do professor. Em suas palavras, uma aula com o cinema ajuda a

sair da mesmice de eu estar só falando sobre o assunto. É diferente eles assistirem e terem acesso a uma outra realidade através do cinema. A gente sabe que o filme não é feito pra ser 100% fiel à realidade e até isso é bom pra gente trabalhar com eles, mostrando o recorte de quem está contando a história, por que está contando assim e por que não está contando de outra forma. Não é só o que se diz, mas também o que não se mostra, não se fala, e isso é muito bom para o aluno. Coisa que a gente não consegue fazer só com quadro e pincel, o filme possibilita.

A fala da professora D é bastante significativa, pois traz dois elementos, apontados pelos especialistas da área de ensino de História e Cinema, considerados essenciais para um uso eficaz desta linguagem em sala de aula. Primeiro, porque esclarece que um filme é um recorte de um acontecimento, que ele possui uma linguagem específica que o define. Não se trata de uma representação fiel de um dado acontecimento histórico, mas expõe um ponto de vista, uma ideologia, uma “verdade” que precisa ser percebida e questionada. Nesse sentido, trazemos de volta a afirmação de Napolitano (2013) ao considerar que o professor deve estar atento ao efeito “túnel do tempo” e ao efeito da “supervalorização fílmica” em que as imagens do filme são assimiladas como “verdade absoluta”.

O segundo elemento que podemos destacar na fala da Professora D refere-se à atenção a ser dada aos elementos que estão implícitos, velados no filme, que podem estar carregados de ideologias a serem propagadas pela indústria cultural, como salientamos em capítulos anteriores deste trabalho⁴⁴, pois “não existe cinema – ou qualquer outro meio de comunicação – isento de ideologia.” (MOCELLIN, 2009, p. 40).

A Professora E ressalta a importância de se trabalhar, além do conteúdo dos diálogos do filme, elementos como vestuários, cenários, modos de falar, para que o aluno compreenda melhor o contexto histórico da época retratada. Também destaca que as imagens em movimento possibilitam mais qualidade ao seu trabalho se comparadas às imagens estáticas presentes no livro didático.

Desde a questão da roupa, da forma de se relacionar, de falar, então aquela riqueza que o filme traz, nós, como professores de História, não conseguimos passar e nem mesmo conseguimos as imagens de livro. (...) Aí teve um momento que eu vi: “ah, o filme ainda vai ser melhor do que a imagem que tá no livro!”. Não que a imagem, a gente vá eliminar, mas vai ser ainda mais rico. Aí eu usei a imagem, era a questão da imagem que me levou a usar o filme.

Concordamos com a professora, pois o filme consegue ser um documento histórico e ao mesmo tempo um recurso pedagógico que amplia as possibilidades de uso em

⁴⁴ No capítulo 2, fizemos uma breve discussão a respeito dos termos: indústria cultural (Adorno e Horkheimer) e hegemonia cultural (Gramsci), por considerarmos importante que os professores apropriem-se desses termos para melhor trabalharem com os filmes do cinema em sala de aula.

sala de aula, além de contribuir para a dinamização do trabalho e uma melhor apreensão por parte dos alunos das temáticas trabalhadas.

Na mesma linha de pensamento das professoras D e E, o professor A também utiliza o documento fílmico em suas aulas de História por considerar que esse recurso pode facilitar a aproximação entre aluno e conhecimento histórico. Para ele:

O filme é um recurso, um recurso visual e auditivo importantíssimo. É uma linguagem que, às vezes, é até mais conveniente ao aluno, pelo fato dele ter mais proximidade com o filme do que com você tá falando sobre um assunto. Além de que o filme nos ajuda também a fugir do tradicional.

Utilizar as imagens dos filmes do cinema como complemento e aprimoramento dos conteúdos que trabalha em sala de aula é a grande motivação do Professor B para o uso do cinema em sala de aula.

Primeiro porque gosto muito de filmes de História e, segundo, porque acho que o aluno vê o que ele tá aprendendo em classe de forma mais clara, mais nítido, concretizando o conteúdo. Então, eu acho que o filme auxilia a absorver mais o que o aluno já aprendeu em classe, além de ser um complemento muito forte, muito intenso. Então acho que é uma oportunidade que o aluno tem de aprimorar, de digerir melhor o que se ensina em sala de aula.

Concordamos com o Professor B, e acreditamos que a utilização de filmes tanto para complementar um assunto já discutido em sala de aula, quanto para introduzir uma temática é extremamente relevante, pois “um bom vídeo é interessantíssimo para despertar curiosidade e a motivação para novos temas. Isto facilita o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria⁴⁵”. (MORAN *apud* NAPOLITANO, 2013, p. 34).

Já o Professor C alerta que o filme é um documento histórico e como tal oferece inúmeras possibilidades para ser trabalhado em sala de aula. O docente reconhece o poder que o cinema tem de emocionar, de divertir e de impactar o seu espectador, muito mais do que um leitor ao ler um livro. Sua resposta à minha pergunta foi:

Porque eu sempre gostei de filme na época que eu era aluno. Eu não tinha essa consciência de que o filme poderia ser usado como recurso didático, uma prática de ensino... Quando entrei pra faculdade comecei a perceber que o filme podia ser usado até como documento histórico, e isso me deixou supercontente, e eu vi que dava pra relacionar a história com a arte, enfim, com o cinema, e eu me esforcei pra fazer um pouco diferente do que eu vivenciei na minha época de aluno, né?! Eu sei

⁴⁵ Fato acontecido com o autor desta pesquisa ao relatar sua experiência ao assistir o filme *Titanic* no cinema. (ver capítulo 2).

que o filme é uma coisa muito legal, divertida e ele pode, às vezes, provocar um impacto na pessoa, um efeito que, às vezes a leitura não provoca neles. Com o filme eles podem tentar reconstituir, imaginar o passado. O que já se torna mais difícil você tentar reconstituir o passado somente lendo, né?

Interessante a fala do Professor C quando afirma que os alunos podem reconstituir o passado através do filme. Aqui é preciso abrir um parêntese. O termo reconstituir não pode ser tratado como trazer de volta, pois, como salientamos, um filme apresenta um recorte, expõe uma representação, um ponto de vista, a versão de um fato e não deve jamais ser visto como uma encenação do real, da verdade (absoluta), pois esta verdade não existe. A verdade trazida pelo filme foi fruto resultado de um contexto pretérito, de valores que podem ser muito diferentes dos atuais, embora nem sempre melhor ou pior. Então acreditamos que o professor deve ficar atento à falsa pretensão de que o filme reconstitui o passado assim como pensava o professor Serrano, no início do século XX, ao afirmar que os filmes produziram as ressurreições históricas, temática já discutida no capítulo 2 deste trabalho, mas sim que ele traz um recorte que precisa ser questionado e refletido visando ao conhecimento histórico que se propõe a ser aprendido.

Por fim, a Professora F diz que utiliza o cinema em suas aulas de História porque gosta de sua linguagem e percebe nessa produção um grande potencial didático. Também é interessante notar em sua fala a inserção social que promove a levar os filmes do cinema para a sala de aula, uma vez que seus alunos residem em um bairro pobre da capital cearense, onde a maioria, sequer, conhece uma sala de exibição comercial.

Então eu acho que o cinema tem um valor didático muito interessante pra utilizar, eu trabalho com um público que tem poucos recursos didáticos, porque a gente tem o livro didático para trabalhar com os nossos alunos, mas geralmente são alunos que não têm, por exemplo, acesso à *internet*. Se têm a utilizam para outras coisas, não utilizam para aprimorar conhecimentos, para poder descobrir, para ter a curiosidade de “Ah! Eu ouvi falar sobre o Egito na aula, será que eu posso pesquisar aqui alguma coisa?”. Então os recursos que eles têm já são bem precários e eu acho que o cinema é um recurso interessante pra isso, para expandir um pouco os horizontes.

Em outro trecho de sua fala, percebemos que, assim como os demais colegas professores entrevistados, a professora F também utiliza as imagens do filme por proporcionarem maior potencial para incentivar o aluno ao estudo de determinado conteúdo histórico. No final do seu relato, podemos perceber que o filme também pode ser desconstruído, questionado, trabalhando, assim, a capacidade de reflexão e de crítica dos alunos quanto ao conteúdo do filme.

Tem a questão de mexer com o emocional dos alunos, que assim, às vezes, a gente pena muito pra conseguir, não digo nem o termo “chamar atenção”, né? Mas você conseguir chamar o aluno pra si. Eu acho que o cinema, o filme, pode ser usado pra isso, pra ser aquela aula diferente, de uma forma ou de outra. Eles ficam ansiosos, eles cobram, os alunos cobram muito: “Professora traz um filme, traz um filme!”. Então eu acho que dá pra ter um diálogo bacana bem interessante, e eu acho que é incrível também pra gente poder discutir, visualizar certas coisas, porque você fica, às vezes, falando, falando, falando muito, e o aluno não tem noção do que você tá falando. Então você pode utilizar o filme sim pra ajudar a visualizar, até pra desconstruir mesmo, através de indagações do tipo “Olha, não é bem assim, do jeito que foi mostrado! Vocês estão vendo assim, mas não era bem assim não!”. Então você pode fazer isso, você pode utilizar o filme pra criticar também, pra desconstruir, você pode utilizar o filme pra ajudar os alunos a terem essa visualização. Então eu acho incrível!

Nesse contexto, percebemos a prática da professora F totalmente sintonizada com o letramento midiático proposto por Mocellin (2009, p. 35) em sua dissertação de mestrado. Como dito no capítulo 2, o letramento midiático tem como objetivo principal a “capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e produções construídas pelos meios de comunicação de massa”, do qual fazem parte os filmes do cinema. Assim como acontece nos processos de alfabetização, em que nos tornamos membros de uma comunidade linguística e conhecedores dos instrumentos de comunicação por meio das práticas de letramento social ⁴⁶, o letramento midiático também oferece ferramentas importantes para o domínio das mensagens transmitidas através de imagens propagadas pelos meios de comunicação de massa, domínio esse totalmente necessário para o pleno desenvolvimento da cidadania.

No que se refere ao contato com o cinema quando eram alunos na educação básica, 3 (três) professores foram enfáticos ao responder que não tiveram nenhum contato com filmes, pois os seus professores não utilizavam esse recurso nas aulas de História. Vejamos algumas de suas falas:

Nenhum utilizava filmes, a gente não tinha aulas de multimídia, não tinha oportunidade nenhuma de ver nada em relação... Ninguém via História viva, a História se movimentando ninguém via. A História era só livro, classe, leitura e acabou! Não existia relação da prática da História se movimentando que é o caso do cinema. (PROFESSOR B).

O relato do Professor B apresenta uma aula de História no modelo tradicional, em que prevalecia a leitura do livro didático como a única forma de se chegar ao conhecimento

⁴⁶ Alfabetizar por meio de práticas de letramento social, conforme Soares (2003) significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a conviver com práticas reais de leitura e escrita, em um processo que faça sentido pra ela. Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura de SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

histórico. Em outras palavras, havia a supremacia do livro como o único material a ser explorado e considerado como o detentor da “verdade”. Assim, as aulas de História resumiam-se a leitura dos temas, seguida de exercícios com o objetivo de assimilar as informações contidas nos livros e sua memorização como sinônimo de aprendizado. Apesar de muitas mudanças pelas quais passou o ensino de História em nosso País, ainda é possível observar professores que fazem uso desta metodologia ultrapassada e sem significado para a aprendizagem do conteúdo histórico escolar.

Na mesma linha de pensamento foram os relatos dos Professores C e E, acerca do uso de filmes por parte de seus professores da educação básica.

Não! O professor não! Eu não lembro de nenhum professor... Olhe, posso até tá cometendo uma injustiça, mas eu não lembro se houve um filme, sequer. (PROFESSORA E).

Na pública [referindo-se à escola] eu nunca assisti a um filme e nem na escola privada. Nada, nada, nada! (PROFESSOR C).

Já os outros 3 (três) sujeitos nos relataram que tiveram acesso ao cinema quando eram alunos da educação básica. A professora F afirmou que mesmo não sendo uma prática comum, alguns professores, inclusive de História, faziam uso de filmes em suas práticas pedagógicas.

Não era uma prática comum entre os professores de História utilizar cinema em sala de aula. No ensino médio, a gente conseguiu ter alguns momentos onde os professores levavam filmes para refletir, não necessariamente professores de História, mas Filosofia e Sociologia utilizavam bastante. No ensino fundamental não!

O professor A, além de afirmar que os seus professores utilizavam os filmes do cinema como recurso didático, também nos conta um pouco de sua percepção sobre a atividade fílmica no ensino quando era aluno da educação básica. Vejamos o que ele nos disse:

Sim, usavam! Eu acho até que, assim, eu vou dar minha ideia aqui, mas eu posso tá falando já com minha cabeça atual, né? Mas eu acredito que na época eu julgava como uma ótima ferramenta, até pra sair daquele tradicional de ficar só o professor na frente, ministrando o conteúdo, a gente escutando, depois cobra exercício, então, como eu sempre gostei de artes – e o filme é uma arte, né? – eu amava esse recurso, até pra mudar o estilo de aula e também, como eu sempre amei História, eu achava mais uma maneira de entrar naquele mundo histórico, de entender mais o passado.

Por fim, a Professora D fala com muita simpatia das práticas vivenciadas quando aluna nas aulas de História ministradas por seus professores na educação básica.

Lembro que era tudo planejado, porque não era aquela coisa de “Ah, eu não tenho o que dar, vou passar filme pra preencher o tempo!” Não! Tinha debate, o professor, às vezes, eu não lembro exatamente das falas do que era dito, mas eu lembro do Ivanci e até da Ana também, não sei quem aprendeu com quem essa metodologia de jogar um desafio do tipo: “Olha, vai acontecer uma coisa no filme que vai realizar tal outra coisa...” E você tinha que prestar atenção, muita atenção, pra saber fazer a ligação”, e isso era cobrado. E não era só assistir o filme, tinha que fazer um resumo. Teve vez que a Ana pediu pra gente dramatizar partes do filme e aquilo era legal porque você saía (...) você não precisava fazer a encenação de figurinos, era só interpretar do seu jeito, e isso era muito bom. Não era só olhar o filme, não era entediante. A aula era fantástica!

Percebemos em suas palavras que muito de sua prática atual como professora de História com o cinema foi gestada ali durante os anos que passou no ensino fundamental e médio. Quando perguntamos isso, ela prontamente respondeu sim, deixando claro que a forma como ela sentiu-se envolvida para estudar História através do cinema, ela também buscava envolver os seus alunos e o uso dos filmes em suas aulas era uma forte estratégia para este envolvimento.

Na mesma linha, o Professor A nos contou que muito da prática desenvolvida por seus professores com o uso do cinema foram relevantes para a sua prática atual como docente.

Com certeza, tanto na questão de utilizar o filme, tanto na postura de não ser um professor sério, que ficava sério e chato. Eu tive professores de História excelentes que, assim, sabiam a hora de brincar, que foram espelhos pra eu escolher realmente a profissão, que, assim, eu olhava e pensava: “Nossa! Esse é o profissional que eu quero ser”.

Assim, concordamos com Tardif (2011) quando afirma que antes mesmo de tornarem-se professores, muitos docentes já sabem o que é ensinar pela experiência que tiveram como alunos ao observarem os seus professores e que a formação não consegue modificar essas práticas, nem muito menos abalá-las. Entretanto, em nosso entendimento, consideramos que a formação pode aperfeiçoá-las e lhes impregnarem novos sentidos.

No que se refere às contribuições dos processos de formação profissional (inicial e continuada) para a prática dos professores-sujeitos de nossa pesquisa com os filmes do cinema podemos perceber que mais notadamente na graduação, o uso do cinema por parte dos professores universitários foi muito pontual.

Raríssimo. Eu vou dizer pra você, o que eu tenho de recordação aqui é de encontros que eles colocavam, em oficinas. Eu assisti a filmes no curso de Letras, se não me engano, nas disciplinas ligadas à educação. Mas no curso de História, olha (pausa para pensar). Pra você ver eu não estou nem recordando aqui, deve ter sido uma vez na vida que utilizaram. Mas, na especialização contribuiu muito. (PROFESSOR A).

O Professor A alega que, especificamente no curso de História, não houve uso efetivo da linguagem fílmica, ficando o seu uso restrito a oficinas ou encontros pontuais. Entretanto, lembra que assistiu alguns filmes quando cursou as disciplinas pedagógicas nos cursos da área de educação. Por último, faz questão de realçar que foi durante o curso de especialização que teve maior contato com práticas de ensino utilizando diversas linguagens, dentre elas, os filmes do cinema.

Interessante notar, na fala do Professor A, a dicotomia entre disciplinas da área específica (História) e disciplinas pedagógicas (Educação), em que, mesmo em um curso de licenciatura, que teoricamente envolve o estudo de temáticas referentes aos processos de ensino e aprendizagem, ainda é possível notar que os alunos ainda não possuem uma visão integradora do currículo, mas ainda a total compartimentalização do todo, o que certamente prejudica a formação do profissional e sua atuação docente.

Para o Professor B, os filmes foram importantes em sua formação acadêmica, mais por seu gosto pessoal pelo cinema do que por indicação ou utilização de filmes pela universidade.

Dentro das Ciências Sociais a gente utilizava alguns filmes, muito poucos por sinal. Eu os utilizava mais para o meu lazer, voltado para o que eu estava vendo na universidade. Eu buscava, eu ia atrás, eu pesquisava, eu que gostava de fazer isso, não a universidade.

ENTREVISTADOR: Não havia indicação de filmes por parte do professor?

Às vezes tinha, mas muito pouco. Eu que relacionava e assistia aos filmes. Inclusive, por incrível que pareça, muitos filmes que eram indicados e se viam na universidade, eu já tinha assistido. (PROFESSOR B).

O relato do Professor B nos faz-nos compreender que antes mesmo de tornar-se professor, os filmes já eram utilizados pelo então estudante universitário como um documento que possuía forte potencial de entendimento de temáticas discutidas em sala de aula. Isso contribuiu sobremaneira que ele viesse a utilizar o documento cinematográfico como forma de ampliar o conhecimento de determinado assunto.

Interessante o relato da Professora F sobre a utilização de filmes durante a sua graduação. Para a professora, a contribuição foi de forma intercalada, pois reconheceu como importante a abordagem teórica que recebeu sobre o uso de diferentes linguagens no ensino de História e a realização de algumas oficinas durante o curso. Porém concluiu que foi

somente na prática profissional, já como professora, que esse saber foi se constituindo efetivamente.

Acho que tem parcelas. São parcelas, assim lá na minha graduação, a gente viu, até mesmo teoricamente, como é possível você utilizar outras linguagens em sala de aula, né? A gente já vê isso nas nossas disciplinas iniciais. Que não é só o livro, não é só no escrito, mas que também tem a música, também tem o cinema, também tem os quadrinhos, então a gente já tem esse leque colocado pra nós, que a gente pode utilizar didaticamente essas coisas. Como a gente faz isso? A gente vai aprendendo, aí é mais na prática. Eu fiz uma disciplina de História Antiga com a professora Meize, da UFC, e ela utilizou conosco o filme “*Spartacus*”. A gente assistiu ao filme e depois fizemos um ensaio tentando localizar e ver aquele filme na História, no contexto da produção, a questão do Macarthismo nos EUA e o impacto que o filme teve, como é que o filme retratou aquela época. Então a gente teve uma prática, assim, de como utilizar o filme em sala de aula. Isso foi muito bacana, foi muito positivo, mas eu acho que é a prática mesmo diária, você vai vendo qual filme funciona, porque tem alguns que não funcionam. “*Spartacus*” eu não teria coragem jamais de passar para os meus alunos. Eu teria medo da reação deles. (PROFESSORA F),

Na mesma linha, a Professora D também reconheceu que a formação na graduação apresentou contribuições significativas para a constituição de seus saberes com o uso do cinema em sala de aula. Entretanto, assim como a Professora F, a D acredita que a contribuição poderia ter sido maior. Perguntada sobre essa colaboração, ela respondeu:

Acho que a graduação poderia ter contribuído mais, mas teve influência. Na graduação cito os laboratórios de História do Ceará, como exemplo. Eu tive uma professora que levou a gente pra sala pra ver um filme, o... eu não lembro agora o diretor do filme, eu lembro até que era o Rodrigo Santoro que era o ator...

ENTREVISTADOR: Era o “Abril Despedaçado”?

Sim! A professora fez toda uma ligação e tudo... Então essa *linkagem* que a professora de História do Ceará fez no laboratório me fez pensar: “uma pessoa de influência que eu gostava muito, admirava e, poxa, até ela trabalha, por que eu que atuo no Fundamental não posso trabalhar?”.

Ao analisarmos os relatos citados anteriormente, podemos apontar de forma muito clara a dicotomia entre TEORIA x PRÁTICA dentro dos cursos de formação docente de nossos entrevistados, As disciplinas apresentavam-se de forma desconectada e até mesmo distante dos contextos escolares, haja vista que, nos relatos das Professoras A e D, as poucas vezes em que os filmes do cinema foram utilizados aconteceram em práticas de laboratório de ensino. Eles não apareceram como linguagem ou estratégia de ensino em outras disciplinas, consideradas de maior peso acadêmico por muitos estudantes (disciplinas específicas).

Entretanto, será necessário fazermos uma exceção para a prática relatada pela Professora F na disciplina de História Antiga, pelo fato de consideramos bastante significativa a forma como a professora da disciplina utilizou o filme *Spartacus*. Nessa experiência relatada, foi trabalhado o documento fílmico além da mera ilustração de imagens, fazendo uma abordagem dos aspectos internos e externos que o compõe, do contexto da produção, da

recepção do público dentre outros elementos. O trabalho desenvolvido pela professora está fundamentado no que Ferro (1992) chama de elementos não fílmicos, que vão muito além das imagens e que ajudam a compreender a mensagem da obra. Em suas palavras:

O filme aqui não está sendo considerado do ponto de vista semiológico (...) ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. (FERRO, 1992, p. 87).

Desta forma, consideramos que, se durante os cursos de formação inicial e mesmo de formação continuada, os professores utilizassem mais os filmes do cinema como linguagem de ensino, isso estimularia mais aos estudantes, depois de formados, a também fazerem uso desta linguagem nos mais variados níveis de atuação docente, o que contribuiria de forma significativa para uma melhor compreensão do conteúdo didático trabalhado em sala de aula.

4.6 A PRÁTICA DESENVOLVIDA COM O CINEMA NA SALA DE AULA

A última seção deste capítulo objetiva conhecer como os professores de História utilizam os filmes do cinema em suas práticas pedagógicas com destaque para as atividades realizadas antes, durante e após as exibições em sala de aula. Também nos interessa saber quais os gêneros cinematográficos mais utilizados pelos professores e, por fim, se existem dificuldades para o uso da linguagem cinematográfica em suas práticas de ensino de História.

De início perguntamos aos professores em que momento eles costumam inserir o filme em seu planejamento didático, se antes de trabalharem um novo conteúdo como forma de introduzir a temática ou se depois que já trabalharam o conteúdo, neste caso como forma de complementar o conhecimento. Para três dos nossos sujeitos, os filmes são exibidos após o conteúdo ser apresentado aos alunos, como complementação didática. Justificam essa opção por considerarem que é mais fácil apontar elementos presentes no filme que se relacionam aos conteúdos vistos em sala, uma vez que os alunos já possuem, mesmo que de forma preliminar, conhecimentos das temáticas abordadas.

Uma coisa que eu faço também, eu ministro o conteúdo sobre esse tema antes porque eu acredito que o filme... Essa é uma prática minha, tem gente que faz o contrário, que passa primeiro e depois vai ministrar a aula, eu prefiro passar antes a aula porque eu acho que eles vão reforçar aquilo ali, vão entender mais se eu tiver falado sobre aquele contexto, vão entender mais o que tá acontecendo no filme

porque não é qualquer um que entende a ideia histórica daquele filme. Principalmente aluno de Fundamental II (PROFESSOR A).

Eu gosto de passar o filme depois de ter dado o conteúdo, depois de ter trabalhado com eles certos aspectos, aí eu geralmente aviso, e a gente vai ver o filme (PROFESSORA F)

Quando eu sei que vou ter uma aula que vou precisar passar um filme, eu, primeiro, “dou o conteúdo”, vamos dizer assim, eu dou uma base do conteúdo para o aluno. Não é chegar e *poom* passar a aula e “Ah é um filme! Não!” Primeiro a gente vê a matéria, eu prefiro colocar o filme pra depois que eu já vi o conteúdo com o aluno, poderia muito bem colocar antes de introduzir a matéria, vamos dizer assim, o filme como introdução da matéria, eu lembro que fiz isso poucas vezes, geralmente coloco no fim, mais pra consolidar. (PROFESSORA D).

O Professor B, embora também utilize os filmes como complemento didático, conforme o seu relato anterior, conta-nos que, algumas vezes e dependendo da matéria trabalhada, faz a opção de exibir o filme antes de o conteúdo a ser dado.

Eu dou o conteúdo e complemento com o filme. Dependendo do momento, às vezes eu passo o filme e vou explicar a matéria citando o filme, porque às vezes o filme como citação enriquece mais do que você assistir posteriormente, isso depende muito do tema da aula.

Para o historiador e especialista na área de ensino de História e Cinema, Marcos Napolitano, não existe um momento certo para exibir um filme em sala de aula. O professor poderá usar a sua criatividade e, com base no conhecimento que tem de sua turma, escolher o melhor momento para a efetivação dessa prática. Entretanto, alerta que é necessário que haja “coerência entre a forma de exibição e os objetivos da atividade planejada.” (NAPOLITANO, 2013, p. 82). Em outras palavras, toda a atividade de exibição do filme em sala de aula precisa ser bem planejada. O filme deve atender aos objetivos pedagógicos traçados pelo professor. Ele não pode ser confundido como elemento de decoração de uma aula. A sua utilização precisa fazer sentido e deve contribuir para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Superada a discussão sobre o melhor momento de exibição do documento fílmico, passaremos a discutir sobre quais as atividades que os professores mais destacaram como necessárias para acontecerem antes, durante e depois das exibições dos filmes em sala de aula.

No relato dos docentes, podemos perceber que existe toda uma preparação antes da exibição do filme, quando são explicados os objetivos dessa atividade.

Geralmente eu faço uma orientação assim: “Olha, vamos prestar atenção nisso daqui do filme.” Se for necessário na hora, você dar um toque, porque os alunos, às vezes, dispersam. Daí costumo falar: “Olha esse aspecto aqui”. Por último, a gente conversa sobre o que eles acharam do filme, né? (PROFESSORA F).

Antes de exibir o filme, tem que explicar do que o filme fala, pra que serve aquele filme na vida deles, pra eles entenderem, né? Em História, é muito difícil você ensinar uma utilidade pra eles, porque é algo passado, muito difícil, então você tem que fazer todo esse trabalho de conscientização, de convencimento. O filme também não pode ser muito cansativo, não pode ser muito longo, sob o risco deles se dispersam, né? Eles conversam na hora do filme, geralmente, eles brincam, então existe toda essa realidade. Não é uma realidade tranquila, você tem que tá constantemente ali trabalhando a atenção deles. (PROFESSOR C).

Então, em uma aula eu reservo dois tempos de cinquenta minutos, faço a disciplina direitinho numa metodologia relativamente mais conservadora porque eu preciso que o aluno tenha pelo menos algum embasamento pra quando a gente for ver o filme. E aí na outra aula, dependendo do tamanho do filme, eu tenho mania de selecionar pequenos trechos, “Ah esse trecho é só um carro andando e não contribui” aí eu acelero, marco os trechos que eu não preciso passar pro meu aluno que não contribui na passagem do filme, eu tenho essa mania.(...) Mas sim, faço várias paradas, vou perguntando, vou instigando, porque nem sempre vai haver a maturidade inicial, de encarar o que o filme tá dizendo. (PROFESSORA D).

Consideramos os momentos de preparação para a exibição do filme, relatados pelos professores, como extremamente relevante para que o aluno compreenda que o momento do filme faz parte da aula e que existe uma conexão com o conteúdo trabalhado. Isso ajuda a evitar que o filme seja usado para “matar tempo de aula” como muitos julgam e que foi ressaltado por alguns professores entrevistados. Como qualquer recurso didático passível de utilização em sala de aula, o cinema também necessita de um bom planejamento pedagógico, a fim de que possa contribuir, efetivamente, para o alcance dos objetivos traçados pelo professor.

Interessante a fala da Professora D sobre a forma como planeja suas aulas com filmes do cinema. A professora relata-nos que costuma selecionar trechos do filme por motivos diversos, dentre eles o tempo de aula que é curto (em média 50 minutos ou no máximo 100 minutos por semana em cada turma quando as aulas são geminadas) e também por considerar que determinadas cenas não são importantes para o contexto da aula. Com base em seu relato, faremos duas ponderações.

Primeiro que é plenamente possível que o professor divida o filme em blocos, fazendo recortes de cenas que considerem mais importantes para os objetivos da aula. Para Vesentini, o trabalho de edição de um filme “trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo (...) por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme.” (VESENTINI, 2013, p. 165).

Em segundo lugar é preciso que o professor atente para as questões de censura do filme, pois alguns podem conter cenas fortes que não são adequadas para a faixa etária da

turma, principalmente ao público dos anos finais do ensino fundamental, em nosso caso. Como tratamos no capítulo 2, quando o professor não atenta para as questões de adequação de cenas ao público assistente (discente), o filme poderá ocasionar um “bloqueio pedagógico” conforme salientado por Napolitano (2013).

Quando perguntamos quais as práticas realizadas durante a exibição do documento fílmico, as respostas foram:

Se for necessário na hora, você dar um toque, porque os alunos às vezes dispersam aí costumo falar: “Olha esse aspecto aqui!”, para depois a gente conversar o que eles acharam do filme, né? Aí eles vão dizer se gostaram, se não gostaram, aí depois eu pergunto: “mas o quê?”, “você percebem alguma coisa que eu falei em sala de aula com o filme que a gente viu?” (PROFESSORA F).

Depende do filme. Algumas partes eu acho importante parar pra explicar: “Oh, isso, geralmente (o professor cita um fato relacionado ao conteúdo da aula) acontece por causa disso”. Enfim, eu aperto *pause* e explico. (PROFESSOR A)

Eu tenho que parar o filme muitas vezes pra explicar o que tá acontecendo, porque um filme de duas horas, o ideal seria um vídeo de 50 minutos, uma hora. Mas é muito difícil você achar vídeos de 50 minutos, 40 minutos, voltados especificamente para crianças que não seja chato. (PROFESSOR C)

Constatamos através desses relatos que os professores consideram relevante fazer pequenas pausas durante a exibição do filme para destacar elementos importantes e que estejam atrelados à temática abordada em sala de aula, além de evitar que os alunos se dispersem durante a exibição por meio de conversas paralelas e passem despercebidos elementos do filme considerados essenciais. Daí percebe-se a importância do planejamento didático. Se nas práticas relatadas pelos docentes, estes utilizam várias estratégias para despertar a atenção dos alunos durante a exibição do filme, isto significa que a atividade possui objetivos claros e para isso buscam a sua concretização.

Retomando a fala do Professor C, quando afirma que é uma dificuldade encontrar filmes com um tempo de duração adequado ao tempo de aula, uma saída para minimizar do problema, como apontado anteriormente, seria a edição do documento fílmico, pois além de diminuir o tempo de exibição, ele poderia passar apenas as cenas que sejam mais importantes para os interesses da aula.

Atualmente existem muitos programas de computador que oferecem recursos para o processo de edição de vídeo. Capacitar os professores para tarefas como essa poderia ser uma boa sugestão a ser utilizada nas formações continuadas.

Por último, perguntamos que atividades são realizadas após as exibições dos filmes. O que os professores consideram relevantes para fechar o trabalho realizado com o documento fílmico em sala de aula?

O professor A relatou-nos que, após as exibições, tem o costume de solicitar que seus alunos respondam questões propostas pelo docente as quais foram abordadas pelo filme. Disse ainda que utiliza aspectos dos filmes em avaliações de verificação da aprendizagem.

O pós são questionários sobre aquele filme e algumas vezes, não vou dizer sempre, as últimas duas vezes eu utilizei como questão de prova bimestral ou parcial, ou as duas. Eu coloco questão do filme pra incentivá-los a prestar atenção e analisar onde o filme quer levar e não ser algo jogado pra eles ficarem aqui soltos, enfim.

Consideramos relevante a prática do professor A em dar sentido à exibição do documento cinematográfico, pois desta forma a atividade torna-se significativa e deixa de ser considerada apenas como o filme pelo filme, sem objetivos pedagógicos definidos.

Já a professora F nos relata que tem o hábito de utilizar como atividades pós-exibição a discussão dos assuntos tratados no filme, relacionando-os ao conteúdo histórico abordado em sala de aula. Contudo, também ressalta que utiliza atividades escritas para avaliar o aprendizado da turma.

Geralmente é discussão. Não é sempre que eu passo aquele trabalhinho: “Olha, eu quero aquele resumo valendo ponto!” Não é sempre que eu faço isso! Então, às vezes, se resume a discussão mesmo, certo? Mas, vez ou outra passo alguma coisa que eles produzam pra entregar. Contudo, também não vejo problema em ficar só na discussão em sala de aula.

A professora D nos relatou que as atividades a serem desenvolvidas dependem muito da turma, pois há turmas em que ela consegue realizar determinadas atividades e outras não. Por isso destaca como relevante o planejamento adequado de sua prática com o cinema. Continuando o seu relato das atividades pós-exibição, a professora complementa:

Eu costumo deixar dependendo muito da turma. Porque tem turmas que você consegue colocar encaminhamento até na mesma aula, tipo: “Próxima aula tragam um resumo, façam isso, pesquisem na *internet* mais sobre o assunto tal que foi exposto no filme.” Outras, só dar certo se for feito tudo em sala mesmo. (...) No pós, é isso, deixo alguma coisa pra eles fazerem e aí vai variar de acordo com a turma, mas sempre planejando, não dá pra fazer o por acaso, acho que é isso. (PROFESSORA F).

Para o Professor C, são extremamente amplas as opções de atividades a serem desenvolvidas após a exibição do filme com o objetivo de facilitar o entendimento da exibição e sua conexão com a temática trabalhada na aula de História. A docente enumera algumas que costuma utilizar e, assim como ressaltado pela professora D, todas devem ser bem planejadas.

Eu prefiro fazer um comentário, uma reflexão. Quando a gente vai pra sala de aula, a gente faz uma conversa, um debate, eu acho melhor fazer um círculo, fazer um debate. Agora eu acho totalmente válido e produtivo o professor também elaborar uma atividade que não seja só de escrita, pode ser uma dinâmica pra eles ensaiarem uma peça sobre o filme, né? Tentar lembrar as falas, tentar lembrar os personagens, elaborar uma peça, seria extraordinário, geralmente eles fazem. Ou eles criarem uma história da cabeça deles, como se eles tivessem vivido naquela época. Então eu tento dar asas a imaginação, fazer o máximo possível pra eles não esquecerem o filme e este não ficar relegado ao passado e eles tentarem interagir. É difícil, né? Porque até uma roda de debate você tem que planejar bem pra não dispersar o assunto, mas é isso, a nossa vida de professor é uma luta pelo aprendizado deles.

Interessante perceber nos relatos dos professores que o uso que fazem do cinema em suas práticas de ensino é cheio de possibilidades e que conseguem alcançar resultados satisfatórios com a utilização desse recurso tecnológico em sala de aula.

Entretanto, a utilização de filmes no cenário escolar não é uma tarefa fácil. Até o momento da exibição para os alunos, algumas etapas precisam ser realizadas. Desde a escolha do filme (ou mesmo das cenas) que atenda às necessidades da aula até os materiais de suporte para a exibição precisam ser levados em consideração para o bom aproveitamento desse recurso didático.

Um fato que relatado pela maioria dos professores entrevistados refere-se a certo preconceito sobre o uso do cinema em sala de aula por parte de membros do núcleo gestor das escolas ou mesmo por outros professores, “quem usa filme, enrola aula”. A Professora D relata que tem diminuído o uso do documento cinematográfico em sua rotina docente para evitar esse tipo de comentários.

Eu já trabalhei noutros lugares que você era encarado como alguém que estava matando aula, porque você levou o filme e você morre de ódio porque você pensa em todo o trabalho que você teve para escolher o filme, para assistir o filme antes e selecionar o que você quer mostrar... Você, às vezes, anota coisas pra comentar com os alunos, é que eu não tô com minha agenda aqui pra te mostrar porque a minha mania é de sair anotando perguntinhas pra instigá-los, e aí a pessoa vem e afirma que o professor tal leva os meninos pra ver muito filme... Eu acho até que, parando pra pensar agora, que eu acredito que antes eu até levava mais, mas depois de tanto levar esse nome de “tá enrolando aula” quando, na verdade, você tá querendo mesmo é dinamizar suas aulas que tenho ficado desmotivada.

Através do relato da Professora D, percebemos certo desânimo com atitudes desse tipo. Consideramos que uma aula com cinema, além de ajudar os alunos a observarem elementos que em uma aula expositiva não conseguiriam, dar muito trabalho o planejamento e a efetivação em sala de aula. A professora ainda alega que tem que trabalhar em casa, pois, na escola em que leciona, existe carência de materiais fundamentais que comprometem o trabalho com os filmes, como, por exemplo, um bom sinal de conexão com a *internet*.

Sempre baixo filmes em casa, não baixo aqui por causa da velocidade da *internet* que não é boa. Baixo em casa, por isso digo que a gente trabalha em casa também quando a gente inventa de trazer filme. Daí assisto em casa, eu geralmente não assisto aqui porque, aí sim, você assistir aqui, tem professor, tem colega, que passa e acha que você não tá fazendo nada. Eu estava assistindo vídeos aqui, não era nem filmes, eram pequenos vídeos pra escolher algo pra mostrar pros alunos e certa vez ouvi o seguinte comentário: “só na vida boa, né professora!”. (PROFESSORA D)

O Professor A acredita que a ausência de um local propício para a exibição dos filmes compromete e reduz as oportunidades de seu uso no ambiente escolar. Quando indagado a listar as principais dificuldades que envolvem a operacionalização desta atividade, responde:

Primeiro, ambiente, porque aqui na escola a gente, eu vou falar sobre esse ambiente, na escola a gente recebeu creche, aí tem Fundamental I, Fundamental II e creche, aí falta espaço. Essa sala que você tá comigo seria a sala ideal, **(o professor se refere ao espaço do laboratório de informática – local de nossa entrevista)** mas geralmente é a mais concorrida, sempre tá ocupada. Então tem que ser um negócio muito planejado, a gente tem um quadro lá em cima que a gente marca as datas, mas geralmente as datas já estão todas preenchidas. Então a gente sofre mais por questão de espaço mesmo.

Para a Professora F, as dificuldades técnicas ocasionadas pela carência de materiais nas escolas em que leciona são os principais obstáculos para o trabalho com o cinema em sala de aula.

Então, às vezes, tem essas dificuldades técnicas porque não tem o local adequado, quanto tem, muitas vezes, os equipamentos não estão funcionando 100%, do jeito que deveriam. Aí você tem que levar o computador de casa que é outra dificuldade pra mim. Então, é uma atividade que eu gosto muito, mas que dá um trabalho imenso.

O relato do Professor B sintetiza toda a problemática descrita por seus colegas.

Para o docente:

Passar um filme é uma mão de obra danada, você começa atrasado porque o material não tá pronto. Você, muitas vezes, tem que trazer cabo de casa. Eu já trouxe pra escola, não pra essa, mas em outra escola eu já levei aparelho de DVD, teve uma que eu já levei até televisão porque são muitas dificuldades. Então eu levo televisão, eu levo DVD, cabo, pilha!, “Aonde é que tem pilha pra vender? Temos que comprar porque tá sem pilha o controle remoto!”. Então, é uma dificuldade total, uma dificuldade enorme, você passar filmes em sala é uma dificuldade muito grande, eu prefiro dar aula em classe e pronto, é melhor! Por quê? Porque é muito difícil conseguir o básico para dar uma aula diferente. E outra coisa também, uma coisa engraçada que eu acho isso um retrocesso danado, você passar filme é você enrolar aula. “Vai passar filme?”, um ou outro, uma coisa velada ou não, acham que a gente está enrolando aula, tá enrolando aula. Você não quer dar aula, você quer passar um filme.

Em sua fala está explícita a ausência de acessórios básicos como aparelho de tevê, pilhas para o controle remoto, só para citar alguns exemplos. Isso demonstra certa

desorganização administrativa no âmbito da escola, que não consegue garantir ao professor o acesso a esses materiais que muito enriquecem a ação pedagógica desenvolvida na sala de aula. Esse fator leva o professor ao desestímulo para usar novas linguagens em sua rotina pedagógica e a optar por aulas tidas como tradicionais, em que sobressai a simples exposição de conteúdos no quadro branco e a sua oratória.

Quando perguntamos quais gêneros cinematográficos mais utilizavam em sala de aula, os mais citados foram dramas históricos, documentários e desenhos animados. Estes últimos mais utilizados nas turmas de sexto ano, pois como a faixa etária dos alunos nessas turmas é em torno dos 11 (onze) anos de idade, a linguagem das animações tornam-se bastante atrativas.

Para encerrar esse capítulo, destacaremos alguns trechos das entrevistas onde pedimos aos professores que, apesar das dificuldades, sintetizassem as contribuições que percebiam no uso do filme em suas aulas. Cada trecho é relevante por revelar o que representa para cada docente a utilização de filmes do cinema em sua prática de ensino de História. Dos seis docentes, destacamos as falas de quatro deles.

Eu acho que o cinema acaba ajudando a gente a superar certas barreiras. Quando eu venho pra uma escola pública, seja onde for, eu sei que meu aluno não tem um nível econômico elevado que vai garantir que ele possa, por exemplo, a toda semana, ir pra uma exibição no cinema. Então é uma diversão, não deixa de ser aula, que envolve o filme, ela não é só didática, ela é divertida sim, quem disser que não é tá mentindo! Você tá se arrumando pra passar *slides* e os meninos: “Tia, isso é filme?”. Aí o aluno nem se toca que o cinema tá ajudando ele a aprender, mas tá porque ele faz uma referência lá na frente do que você disse no começo da apresentação de um filme e além de ajudar nisso, dessa quebra da barreira, a barreira do que é educar e do que é divertir, porque diverte e é encantador. Eu acho que também possibilita a gente, que é professor, conseguir mostrar certas coisas que através de uma lousa, livro, um *slide*, não dá, não mostra. É uma ação! Você trazendo um filme sobre Roma é diferente de você passar um *slide* sobre Roma. Você tá vendo o sangue ali e o menino - “Tia, era assim mesmo? – Era meu filho!” A gente acaba dando uma exageradinha, um tempero a mais, que é para que o aluno se sinta interagindo e é bom porque... Cara, sem ser o livro didático, qual o outro recurso que a maioria dos nossos alunos têm acesso? (PROFESSORA D).

Interessante quando a Professora D traz em sua fala o aspecto da inserção social que a sua ação docente propicia aos seus alunos de escola pública, localizada na periferia da cidade, em que muitos deles, sequer, foram a uma sala comercial de cinema. A própria professora chega a afirmar que a aula tem o tom de divertimento, pois foge do tradicional, do rotineiro e ainda assim consegue ser um recurso que contribui para a aprendizagem histórica dos conteúdos trabalhados.

Basicamente a questão de ser um recurso. O filme é um recurso, um recurso visual e auditivo importantíssimo. É uma linguagem que, às vezes, é até mais conveniente ao aluno, muitas vezes ele tem mais proximidade com o filme do que você tá falando, né? E pra fugir também do tradicional. (...) Então, isso é a preocupação que eu tenho porque a geração atual dos adolescentes, eles são muito visuais, muito visuais mesmo... Não adianta o professor tá só falando, né? Então eu me preocupo muito com essa questão das mídias e até falar em mídia, o próprio *instagram* eu compartilho essas coisas relacionadas à História, e eles me seguem, pra reforçar. (PROFESSOR A).

O Professor A acredita ser importante o uso da linguagem cinematográfica em suas aulas, pois ela vem ao encontro dos anseios de seus alunos, que, em suas palavras, são adolescentes que vivem numa sociedade midiática, em que prevalece o visual, a imagem. Daí a necessidade de a escola se abrir para esse universo, sob pena de se tornar uma instituição obsoleta e aquém das necessidades dos alunos hodiernos.

Pra mim, o cinema vai servir, eu acho que sei nem se seria o termo mais adequado, mais pra consolidar as coisas, para o aluno conseguir visualizar aquilo de uma forma que não é só o professor falando. Eu acho que essa é uma das dificuldades que a gente tem em sala de aula, essa capacidade de abstração, né? De você compreender que existiram períodos que foram diferentes desse que estamos vivendo hoje, modos de vida que foram diferentes, modos de pensar que foram diferentes. Então você só falando pros alunos, principalmente os menores, do ensino fundamental, é mais complicado. Então quando eles visualizam, eu acho que é mais efetivo assim você trabalhar, quando a gente consegue fazer essa visualização com eles. É sempre bom quando, por exemplo, eu estou dando aula e eu passei um filme naquela turma, e o aluno diz “Ah, professora, isso aí tava naquele filme!” Ou então ele vê filme e comenta. Já recebi dicas de filmes de alunos! Eu passei “Tempos Modernos” sobre Revolução industrial, aí o aluno “Ah professora tem um filme também que eu acho que é sobre isso aí, que é o Oliver Twist”, aí eu “É! É exatamente isso!”. Aí ele me deu a dica: “Tem Oliver Twist, a senhora já viu?”, eu não vi ainda né? Mas eu fiquei até de ir atrás de ver. Mas é muito bacana quando o aluno consegue reconhecer ali no filme algum aspecto que a gente trabalha na sala. É muito gratificante. (PROFESSORA F).

A Professora F aponta como uma importante contribuição dos filmes para a aprendizagem dos conteúdos históricos a interação entre professora e aluno ao associarem cenas de filmes exibidos com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Primeiro, o filme, a intenção dele não é ser didático, um autor faz um filme, na maioria das vezes, pra ser comercial, claro, só comercial. Então a gente, professor, a gente pega esse filme e traz pra nossa realidade. Então ninguém vai ser ingênuo de achar que o filme é uma aula, uma aula plena, não é! O filme contribui com o que você deu, todos os filmes têm uma tendência muito forte, para um lado e para o outro, tem toda uma carga ideológica, então a gente vai tentando se equilibrar em todo esse cenário de coisas, a questão do que repassa, sutilmente do que repassa, portanto cabe ao professor esclarecer isso. (PROFESSOR B).

De todos os trechos, destacamos o do Professor B por apresentar uma perspectiva de utilização do cinema no ensino de História muito aproximada da nossa como pesquisador

da área e ainda por encontrar-se em plena consonância com a literatura levantada neste trabalho.

Em suas palavras, fica muito claro que a intenção de um filme não é servir a uma função pedagógica. Ao contrário, como um objeto comercial, ele foi produzido para atender aos anseios de um público e para isso carrega uma ideologia, uma verdade que pretende repassar. Porém, ao ser utilizado pelo professor em sala de aula, esse objeto passa a ser um recurso didático e vai contribuir para o processo de ensino e aprendizagem por meio da ação do professor, que vai lhe dar um viés pedagógico, através do questionamento e da reflexão sobre o conteúdo nele contido.

Chegando à reta final deste trabalho, concluímos que as práticas de ensino de História com filmes do cinema, relatadas pelos professores entrevistados, estão amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos apontados pelos estudiosos da área como imprescindíveis para a qualidade de uma aula em que são utilizados tais documentos. Independente de onde atuam se em escolas de periferias com baixo IDH ou em escolas localizadas em regiões de melhores índices, as práticas dos professores são exemplos de dedicação profissional, e eles, em seu cotidiano, superam inúmeras dificuldades para promoverem um ensino voltado para a formação da cidadania, conforme apregoa a legislação educacional vigente.

Por isso, torna-se essencial que outros professores de História conheçam os pressupostos teórico-metodológicos da linguagem do cinema, percebendo seus limites e possibilidades como recurso didático, para assim constituírem saberes que sejam mobilizados em práticas significativas de ensino de História, como as relatadas pelos professores da Rede Municipal de Fortaleza. Desta forma, esse recurso não mais será apontado como um mecanismo de “enrolação” do tempo pedagógico, mas sim como um importante instrumento de ensino e de aprendizagem não só de História, mas de qualquer outra disciplina escolar ou mesmo acadêmica.

5 CONCLUSÃO

Com certeza, o trabalho desenvolvido em sala de aula com diferentes linguagens no ensino de História muito contribui para a dinamização da rotina pedagógica, assim como possibilita a aprendizagem dos conteúdos históricos de forma mais atraente e significativa.

Neste contexto, o cinema, como já demonstramos no decorrer deste trabalho, insere-se na lista de diversificação de linguagens e tem conseguido contribuir de forma muito positiva para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como demonstraram as falas dos professores entrevistados.

Entretanto, para que o cinema possa contribuir efetivamente para uma boa aula de História, faz-se necessário estarmos atentos a um elemento que influencia diretamente na prática pedagógica do professor com o documento fílmico em sala de aula. Estamos nos referindo à formação docente.

Conforme apontamos no decorrer da investigação, a formação de professores ainda se encontra afastada da realidade escolar. Para a maioria dos docentes entrevistados, seus cursos de licenciatura, momento da formação em que se estabelecem formalmente os saberes profissionais do magistério, contribuíram muito pouco para a constituição dos saberes que são mobilizados em suas práticas de ensino. Isso acontece não somente em se tratando da utilização de filmes, mas em todos os aspectos da atividade docente. Daí o fato de muitos professores afirmarem que o momento do “tornar-se professor” (entrar realmente no exercício da sala de aula) ocorre de forma não planejada, em uma espécie de “susto” - como assim descreveu um de nossos sujeitos.

Neste sentido, concordamos com Tardif (2011) e Nóvoa (2009) quando afirmam que a formação docente precisa se aproximar mais da realidade em que atuam os professores e que, através de uma epistemologia da prática docente, consiga formar professores conscientes e reflexivos (SCHÖN, 1995), rompendo o paradigma da Racionalidade Técnica, que concebe a formação apenas como um momento de aquisição de técnicas a serem transmitidas aos professores e aos alunos, conseqüentemente, opondo-se ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva da profissão docente.

No que se refere à formação continuada, esta tem se mostrado desinteressante para os professores de História da Rede Municipal de Fortaleza, pelo fato de ainda encontrar-se concebida dissociada da prática real da sala de aula, centrada nos saberes disciplinares, pouco contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor.

Entretanto, com base nos autores discutidos neste trabalho, a insatisfação dos professores para a formação continuada que lhes é oferecida não é um problema específico da capital cearense. Assim, sugerimos que os gestores educacionais com suas equipes de formadores, notadamente os da área de Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina de História, realizem uma sondagem com os professores de suas respectivas redes com o propósito de compreender os seus anseios, suas necessidades profissionais e, a partir daí, reconfigurarem as temáticas propostas nos programas de formação em serviço. Dessa forma, acreditamos que através desta maior aproximação, os professores se sentirão motivados a participar dos momentos formativos proporcionados pelos sistemas de ensino.

Quanto especificamente ao cinema, quando perguntamos aos professores (sujeitos de nossa pesquisa) sobre as contribuições da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, para a constituição dos seus saberes mobilizados nas aulas com o uso deste documento histórico, percebemos em seus relatos que a formação deixou muitas lacunas a serem preenchidas. Mesmo assim, queremos destacar a experiência narrada pela Professora D, que, ao cursar a disciplina de História Antiga, sua professora utilizara o filme *Spartacus* e propôs para a turma importantes atividades para a compreensão tanto da linguagem fílmica quanto da temática abordada, relacionada ao conteúdo da disciplina. Em seu relato, a professora entrevistada afirmou que a experiência desenvolvida na disciplina serviu-lhe de estímulo para que também fizesse uso da linguagem cinematográfica em sua prática docente.

Analisando este relato e outros narrados pelos demais sujeitos, considerando os aspectos discutidos no decorrer deste trabalho, chegamos à conclusão de que a prática desenvolvida com o uso do cinema como recurso didático pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na maioria dos casos, ocorreu a partir daquilo que tiveram como exemplo, ou seja do uso que seus professores fizeram deste recurso, tanto na educação básica como no ensino superior. Contudo, é preciso ressaltar que as práticas de nossos sujeitos com o cinema não se resumem a mera reprodução de práticas de seus antigos professores, uma vez que os saberes mobilizados foram constituídos considerando os processos de reflexão *na* e *sobre* a prática (NUNES, 2001), tendo em vista as especificidades do contexto em que atuam, contribuindo assim para a efetivação de sua identidade profissional. (NÓVOA, 1995).

No que se refere às práticas pedagógicas com o uso de filmes do cinema, concluímos, com base nas entrevistas efetuadas, que essas práticas atentam para os pressupostos teórico-metodológicos propostos pelos especialistas da área. Isso permite que suas aulas sejam espaços dinamizadores e de grandes possibilidades de aprendizagem

significativa dos conteúdos históricos, conforme as análises realizadas no capítulo anterior. Também chegamos à conclusão que as práticas dos seis professores entrevistados não estão limitadas pelo contexto social e econômico onde seus alunos estão inseridos (seis regiões distintas da cidade). Ao contrário, as práticas docentes, mesmo com as dificuldades relatadas, conseguem inserí-los em um contexto tecnológico do qual não faz parte do cotidiano da maioria dos alunos.

Por tudo isso, retomamos e apontamos algumas considerações:

- 1) Os filmes do cinema contribuem eficazmente para a aprendizagem dos conteúdos de História na sala de aula, se forem respeitados os seus pressupostos teórico-metodológicos;
- 2) A formação de professores de História precisa possibilitar aos seus estudantes o uso de diferentes linguagens no ensino, cabendo à formação continuada aperfeiçoar os saberes adquiridos na formação inicial, minimizando assim a distância entre a universidade e a escola. Ressaltamos ainda que a formação docente precisa estabelecer maior integração entre os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais para a formação de professores críticos e reflexivos como salientado por Nóvoa (1995);
- 3) Os gestores escolares precisam envidar maiores esforços para minimizarem as dificuldades relatadas pelos professores as quais dificultam o trabalho com o cinema, garantindo-lhes o acesso a materiais básicos como aparelhos de televisão, projetores de imagens e até simples pilhas para controle remoto. Além disso, é fundamental compreender que o uso do cinema em sala de aula não é sinônimo de “enrolar” tempo de aula, mas sim de dinamizar e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos históricos;
- 4) Os saberes constituídos e mobilizados pelos professores-sujeitos de nossa investigação com o uso do cinema, em sua grande maioria, contribuem para a efetivação do processo de aprendizagem de seus alunos por trabalharem o questionamento, a crítica e a ideia de que o filme apresenta um recorte do acontecimento histórico, evitando, assim, o uso da “super-representação” e o “efeito túnel do tempo”, como salientado por Napolitano (2013). Dessa forma, supera-se o trabalho centrado em meras ilustrações de imagens com o único objetivo de confirmar acontecimentos históricos ou ainda de “trazer de volta” esses acontecimentos nos moldes das “ressurreições históricas”, propostas pelo professor Jonatas Serrano no início do século passado.

Por fim, queremos destacar a importância deste trabalho para a satisfação pessoal de seu pesquisador e a intenção de que este venha contribuir para a reflexão de professores que já fazem uso do cinema em suas práticas pedagógicas, assim como a incentivar professores que ainda não o utilizam, além de contribuir com estudantes de cursos de licenciatura e outros pesquisadores da área de ensino de História e Cinema.

Necessário se faz afirmar que, como toda pesquisa acadêmica de abordagem qualitativa, esta também apresenta limitações em suas abordagens teóricas, metodológicas e em seus achados, tendo em vista a sua delimitação temática, os critérios utilizados para as escolhas dos sujeitos e o problema investigado. Por esta razão, seus resultados não esgotam a problemática que envolve a constituição dos saberes mobilizados nas práticas dos professores de História com a utilização do cinema em sala de aula, o que requer o empreendimento de novas investigações, colaborando assim para a disseminação de conhecimentos pertinentes à área de estudos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, M; SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, n. 22, v.1, p.183-193, 2003.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.28-41.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZOTTI, A. J. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. São Paulo. n.96, p.15-23, fev. 1996.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set./dez, 2006.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SOUZA, Simone de. O ensino de História: Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? In: **Epistemologias e tecnologias para o ensino das ciências humanas e sociais**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2009. (Fascículo 4).

BARCALA, Valter Aparecido. **O cinema na sala de aula: a reconstrução do cotidiano**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/barcala-valter-cinema-na-sala-de-aula.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação)

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. (Repensando o Ensino)

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCHI, C. C. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Resolução nº 492**. Brasília: MEC, 2001.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01**. Brasília: MEC, 2001.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº 9394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 03. jan. 2016.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 09 mar. 2016.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história: revisão urgente**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Casemiro de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, cap.18, p.401-417, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CRESWELL, John W; ROCHA, Luciana de Oliveira. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre, AMGH, 2010.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 3. ed. Lisboa. Editorial Presença, 1974.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J. & NORA, Pierre (orgs). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. A formação do professor de história no Brasil: novos paradigmas, velhos problemas. In: **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 24. Caxambu, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0853302864>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. UNIJUÍ: Ijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GUIMARÃES, S.; COUTO, R. C. Formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E. ; GUIMARÃES, S. (orgs). **Espaços de formação do professor**. Campinas: Papirus, 2008.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um embate metodológico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.237-250, 1992.

_____. **Cinema, televisão e História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

MAGALHÃES JUNIOR, A. Germano et al. Ensinando História no Brasil: trajetórias de percursos. In: **Ensino & Linguagens da História**. Fortaleza: EdUece, 2015, p. 15-32.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2015.

_____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M.C.S. & DESLANDES, S.F. (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 83-107.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec/Brasco, 2004.

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

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano.22, n.74, abr. 2001.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25, set. 1992.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Fontes Audiovisuais: A história depois do papel. In: **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-289.

NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.)s **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.12, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, José Carlos. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RODRIGUES, C. S. D; THERRIEN, J. Formação continuada e reflexividade docente: o PIBID no contexto educacional brasileiro. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1. **Anais...** Vila Real, 2014.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experiências psicossociais e formação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20. **Anais...** Caxambu, MG, 1997.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**, v.30, p.13-33, 2010.

SILVA, R. A. dos S. Diretrizes, licenciatura e ensino de história: os caminhos da construção do saber docente. In: **Encontros**. ano.11, n.20, 2013.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas as imagens, testemunhas da História. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.81-95, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n.04, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18, **Anais...** Caxambu, MG, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos**. Fortaleza, 2014.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VESENTINI, C. A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.163-175.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: E.P.U., 2001.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosália Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**
PROPONENTE: ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Fale um pouco sobre a sua relação com a disciplina de História durante sua formação escolar.
- 2- O que lhe motivou escolher o curso de História para sua formação em nível superior?
- 3- Comente sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
- 4- Que avaliação você faz da sua formação inicial (Graduação)? Ela contribuiu para sua prática profissional? Explique.
- 5- Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática pedagógica? Por quê?
- 6- Na educação básica, você teve contato com o cinema nas aulas de História? Comente.
- 7- Por que você utiliza os filmes do cinema em suas aulas?
- 8- O seu processo de formação (inicial e continuada) contribuiu para a sua prática pedagógica com o uso do cinema?
- 9- Como são planejadas suas aulas com o uso do cinema? Que atividades são executadas antes, durante e depois da exibição dos filmes?
- 10- Existem dificuldades para o trabalho com o uso dos filmes em suas aulas? Em caso afirmativo, explicita quais as principais.
- 11- Que tipos de filmes (gêneros) são mais utilizados por você em sua prática de ensino de História?
- 12- Em sua opinião, quais as contribuições do cinema para a aprendizagem dos conteúdos históricos em sala de aula?

APÊNDICE B - Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA: **ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA
 REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**
 PROPONENTE: ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA
 ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

OBJETIVO DA PESQUISA: Compreender como os professores de História, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, constituíram os saberes que mobilizam em suas práticas pedagógicas com o uso do cinema em sala de aula.

O presente questionário objetiva conhecer alguns aspectos do perfil pessoal e profissional dos professores-sujeitos da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)

NOME COMPLETO: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

FAIXA ETÁRIA:

() 18 A 25 ANOS () 26 A 35 ANOS () 36 A 45 ANOS () 46 OU MAIS

2. PERFIL PROFISSIONAL

GRADUAÇÃO EM: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____

UNIVERSIDADE: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ____ ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA: ____ ANOS

CARGA-HORÁRIA NA P.M.F: _____ ANO DO CONCURSO NA P.M.F: _____

3. CONTATOS

EMAIL: _____

CELULAR: _____

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**
PROPONENTE: ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**, cujo objetivo principal é *Compreender como são constituídos os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores de História da Rede Municipal de Ensino com o uso do cinema na sala de aula.*

A minha participação no referido estudo será no sentido de conceder uma entrevista sobre o meu exercício profissional na docência de História com foco no uso do cinema como metodologia de ensino. O conteúdo dessa entrevista será gravado em áudio e as gravações serão usadas exclusivamente como análise de dados que contribuam para responder aos questionamentos da pesquisa.

Fui alertado que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar nenhum tipo de benefício material ou gratificação, mas o de contribuir para a atividade acadêmica no que concerne a docência da disciplina de História na cidade de Fortaleza – CE.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar na escrita do texto dissertativo, será mantido em sigilo.

O pesquisador envolvido com a investigação trata-se de *Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira*, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e com ele poderei manter contato pelo telefone (85) 98865-9831 e e-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br, além de também entrar em contato com o PPGE/UECE através do telefone: (85) 3101-9918 para atestar a veracidade da pesquisa.

É me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação.

Fortaleza, Ceará, _____ de _____ de 2016.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

ANEXO

ANEXO A - Autorização da SME para a Realização da Pesquisa nas Escolas Municipais de Fortaleza



FOLHA DE INFORMAÇÃO E
DESPACHO

PROCESSO Nº:
P202619/2016

FOLHA Nº: 20

INTERESSADO: ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA
ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Considerando a solicitação feita através do processo nº **P202619/2016**, na qual **ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA SA**, requer autorização para realizar pesquisa com alguns professores de História da rede municipal de Ensino, para o desenvolvimento do seu projeto de pesquisa que tem como título: **“ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA - CEARÁ”**.

Conforme os aspectos éticos, solicitamos que, além de preservar os sujeitos envolvidos, do mesmo modo também o faça com a escola, bem como com a Secretaria Municipal da Educação.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa vem contribuir para a compreensão da formação docente dos profissionais do Ensino Fundamental II, bem como levantará questões relevantes no processo ensino e aprendizagem, e posterior reflexão da práxis dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza.

Diante do exposto, a Coordenação do Ensino Fundamental apresenta-se favorável ao pleito supracitado.

Fortaleza, 24 de maio de 2016.


Carlos Eduardo Araújo Almeida
Coordenador do Ensino Fundamental