



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA

EDVALDO PEREIRA JÚNIOR

**PROCESSOS HISTÓRICO-FORMATIVOS NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP), NA PRÁTICA DE ENSINO E NA
EXPERIMENTAÇÃO DO CINEMA COMO FONTE PARA O ENSINO DA
ANTIGUIDADE CLÁSSICA (ECIT NENZINHA CUNHA LIMA, CAMPINA GRANDE-
PB, 2022/2023)**

CAMPINA GRANDE-PB, 2023

EDVALDO PEREIRA JÚNIOR

PROCESSOS HISTÓRICO-FORMATIVOS NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP), NA PRÁTICA DE ENSINO E NA
EXPERIMENTAÇÃO DO CINEMA COMO FONTE PARA O ENSINO DA
ANTIGUIDADE CLÁSSICA (ECIT NENZINHA CUNHA LIMA, CAMPINA GRANDE,
2022/2023)

Relato de experiência apresentado como Trabalho de
Conclusão de Curso para a obtenção do título de
Graduação, Curso de Licenciatura em História, Centro
de Humanidades, pela Universidade Federal de
Campina Grande.

Orientador: José Luciano Queiroz Aires

CAMPINA GRANDE

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 21 dias do mês de Novembro do ano de 2023 às 18:30 horas, na sala virtual do google meet, teve início a Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História da UFCG do(a) aluno(a) Edvaldo Pereira Júnior sob o título CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ALINHADO À PROPOSTA DA PRÁTICA EDUCATIVOPROGRESSISTA.

A Banca examinadora foi composta pelos professores:

Nome Completo	Titulação	Função
José Luciano de Queiroz Aires	Dr.	Orientador(a)
Silede Leila Oliveira Cavalcante	Dr ^a	Membro
Michelly Pereira de Souza Cordão	Dr ^a	Membro

Concluída a apresentação da defesa pelo(a) discente, os professores passaram a análise do trabalho produzido. Após as considerações finais, a Banca deliberou pela Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) aluno(a) Edvaldo Pereira Júnior, com nota 10,0 (DEZ).

Campina Grande, 21 de novembro de 2023.

Orientador



Documento assinado digitalmente
MICHELLY PEREIRA DE SOUSA CORDAO
Data: 21/11/2023 22:51:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



Documento assinado digitalmente
SILEDE LEILA OLIVEIRA CAVALCANTI
Data: 22/11/2023 17:16:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

MEMBRO DA BANCA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Aparecida Felipe Pereira, a quem primeiro devo toda e qualquer oportunidade na vida.

À toda minha família, que colaborou durante essa trajetória, em especial minha irmã Thaís Felipe Pereira; minha tia Fernanda Felipe, que me acolheu em sua casa durante a graduação; minhas tias Maria dos Anjos, Maria Dapaz e Valdecir Felipe; e tantos outros.

Aos amigos que me acompanham desde a infância, reservando um espaço especial para a memória de Antônio Igor Felipe, que se foi em 2020.

A todos aqueles com quem compartilhei essa trajetória universitária: Gabriel Avelino, Leticia Damiano, Maycon Yuri, Wesley de Assis e tantos outros.

E, por fim, aos professores que marcaram essa trajetória e fizeram com que esse momento fosse possível, tendo o prazer de juntar em minha banca José Luciano Queiroz Aires, Silede Leila Oliveira Cavalcanti e Michelly Pereira de Sousa Cordão.

Seria uma situação nociva e perversa, essa de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas de benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima deles... (Lorde Weottesley, Presidente da Associação Britânica para o Avanço das Ciências, 1860)

RESUMO

Esse relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a formação docente, a partir de leituras críticas da literatura teórica e historiográfica, das minhas experiências na disciplina de Prática de Ensino e no Programa Residência Pedagógica, e na experimentação do cinema no ensino de História da Antiguidade Clássica. O desenvolvimento focaliza uma proposta pedagógica baseada na utilização de filmes [*Spartacus* (1960), *Gladiador* (2000) e *Alexandria* (2009)] para o estudo de Roma Antiga, enfocando os temas do escravismo romano, a política em Roma e a religião no final do Império, tendo como *lócus* da experiência as duas turmas do 1º ano na ECIT Nenzinha Cunha Lima, Campina Grande-PB, em ocasião do terceiro bimestre letivo de 2023. A problemática do trabalho direciona à reflexão sobre a importância da diversificação de recursos no Ensino de História para a promoção da educação libertadora. O referencial teórico toma por base FREIRE (1996), a respeito dos fundamentos da prática educativo-crítica, e BITTENCOURT (2008), sobre a disciplina escolar como campo de conhecimento autônomo. Para a abordagem metodológica do trabalho, adoto a narrativa autobiográfica, valendo-me, como fontes, de fotografias e materiais didáticos do período de minha escolarização, que fundamentam as incursões pela memória, para a problematização de aspectos da minha formação política e profissional, no primeiro capítulo; seguido, no segundo capítulo, da problematização de diários de bordo, questionários e resenhas produzidas pelos estudantes relativos à experiência envolvendo a utilização a utilização de filmes, em abordagem analítico-descritiva. Os resultados em torno da alternativa metodológica mostraram que a diversificação das matrizes de construção de conhecimento histórico a partir dos filmes como recurso e fonte histórica impulsiona a construção do conhecimento em sala, devido aos aspectos motivacionais e pela popularização da linguagem e suporte entre a geração midiaticizada; além disso, a proposta confrontou-se com as fases e contextos do processo de aprendizagem da educação básica pública, ao fornecer uma alternativa para a renovação das metodologias avaliativas.

Palavras-chave: Ensino de História; Cinema; Roma Antiga; Educação problematizadora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CAPÍTULO 1: DE GADO BRAVO AO <i>CAMPUS</i> DA UFCG NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA: MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO POLÍTICO-PPEDAGÓGICA DE UM HISTORIADOR EDUCADOR CRÍTICO E ENGAJADO (GADO BRAVO/CAMPINA GRANDE-PB, 2001-2023)	9
3	CAPÍTULO 2: MINHA INSERÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ECIT NENZINHA CUNHA LIMA: FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTERFACE COM O CINEMA (CAMPINA GRANDE-PB, JUL-SET 2023)	22
2.1	REALIDADE EDUCACIONAL E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRP, ECIT NENZINHA CUNHA LIMA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-NORMATIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL E TÉCNICO.....	22
2.2	CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A ANTIGUIDADE CLÁSSICA EM SALA DE AULA A PARTIR DA ANÁLISE DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS.....	31
2.2.1	APRECIÇÕES SOBRE A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE ROMA ANTIGA E DE METODOLOGIAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE FILMES [<i>SPARTACUS</i> (1960), <i>GLADIADOR</i> (2000), <i>ALEXANDRIA</i> (2009)]......	36
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICES	47
	ANEXOS	49

1. INTRODUÇÃO

O principal objetivo desse trabalho é refletir sobre a formação docente, a partir de leituras críticas da literatura teórica e historiográfica, e das minhas experiências na Prática de Ensino de História e no Programa Residência Pedagógica. Como a natureza do objeto de pesquisa envolve a reflexão sobre a intervenção pedagógica em sala de aula e a leitura de dados coletados sobre uma temática específica, pode-se classificar o esforço realizado como uma pesquisa-ação, dentro do gênero de relato de experiência. Para as investigações no campo de Ensino de História, acrescenta-se à pertinência de um trabalho de pesquisa, quando envolve uma proposta pedagógica ou conhecimentos com aplicabilidade em sala de aula, a definição, execução, caracterização e análise de uma experiência planejada para submeter à reflexão crítica as proposições teóricas, através da prática docente.

O interesse pela temática surgiu a partir da experiência pessoal, onde, autorrefletindo sobre a significação do conhecimento histórico para a minha identificação com a disciplina, saltou o papel das representações cinematográficas e de outros suportes imagéticos, como pinturas, fotografias e gravuras; e também credita-se à minha vivência em sala de aula durante a participação no Programa Residência Pedagógica¹, a qual, antecipando as potencialidades do trabalho com filmes no ensino em diferentes situações didáticas, elucidou a pertinência, para o contexto, da elaboração de uma proposta pedagógica sistemática que explorasse o conteúdo fílmico e a reflexão teórico-crítica sobre os dados. Diante disso, buscou-se centralizar as discussões em torno da seguinte problemática: Como a diversificação de recursos e fontes no ensino de História pode alinhá-lo aos princípios da educação progressista, enfocando a promoção da autonomia do(a) aluno(a) e a proposta de um aprendizado significativo?

Essas investigações teórico-práticas se enquadram dentro das discussões para a transformação do ensino tradicional de História na educação básica, repensando os contextos e fases do processo de aprendizagem na rede pública de ensino. Dentre as pautas que têm ressonância no trabalho, além da busca de alternativas para a renovação de temas e metodologias na disciplina, que está mais especificamente ligada à prática pedagógica e aos saberes disciplinares, na ordem do dia também se situam as tentativas de problematização da realidade do ensino de História no âmbito das políticas de reestruturação da educação a nível estadual e nacional. No caso, tratam-se, com maior relevância, do Programa de Educação

¹ Edital 2022/23, compreende o período entre novembro de 2022 a outubro de 2023.

Integral, criado no Estado da Paraíba a partir da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, e do “Novo Ensino Médio”, a partir da Lei nº 13.415/2017².

Diante disso, os encaminhamentos desse trabalho terão como objetivos: 1) refletir sobre aspectos da educação progressista a partir da minha trajetória acadêmica individual, apresentando a formação nos componentes teóricos da Licenciatura, introduzido ao campo de Ensino de História, e na prática docente, detalhando aproximações com a temática que envolve a utilização de filmes; e 2) problematizar, a partir da experiência na Prática de Ensino, as potencialidades pedagógicas e historiográficas da utilização de filmes no Ensino de História para a experimentação de métodos, que encaminhem na direção da renovação do conhecimento histórico produzido em sala de aula.

Antes da imersão nos dados da experiência, para o percurso autoral desbravar-se-á contribuições em torno do campo “escritas de si”, especialmente no gênero autobiográfico e nas discussões sobre o conceito de narrativa aplicada à trajetória acadêmica. Como procedimentos, para a primeira seção,

A reflexão sobre a experiência e os dados coletados terá como opções teóricas base: FREIRE (1996), no que propõe direcionamentos em favor da prática educativo-progressista; e BITTENCOURT (2008), na concepção da disciplina de História como campo de conhecimento autônomo. Como categoria analítica fundamental, também retomando FREIRE (1996), agora como base conceitual, adota-se a noção de educação problematizadora.

A orientação metodológica ampara-se em PIMENTA e LIMA (2018), que formulam uma proposta de encaminhamento da atividade do estágio e da futura atuação profissional baseada na reflexão constante sobre a prática, onde se enquadra a defesa do estágio com e como pesquisa, buscando promover o modelo do professor crítico-reflexivo.

Sobre os materiais e procedimentos aplicados à experiência, cabe uma síntese das opções, com o ressaltado de que as fases do planejamento, execução e avaliação/análise do produto final da intervenção pedagógica se encontram no corpo do texto (Capítulo 2, subitem 2.1), com uma apresentação do processo que compuseram. A experiência analisada ocupou o intervalo que vai de 06/09 a 04/10 de 2023 e ocorreu na ECIT Nenzinha Cunha Lima, na vigência do terceiro bimestre letivo da disciplina de História, tratando-se da execução de uma sequência didática baseada no estudo de Roma Antiga a partir de obras cinematográficas, que tinha como finalidade a produção de uma proposta avaliativa na forma de resenhas. A

² A nova legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) no que dispõe sobre a carga horária e organização curricular para o Ensino Médio, a fim de conciliar os componentes curriculares da BNCC e uma parte diversificada voltada ao encaminhamento profissional.

vivência, para a minha trajetória formativa, tratava-se das atividades de regência relativas à atuação concomitante em Prática de Ensino e no Programa Residência Pedagógica, que ocorreu nas duas turmas do 1º ano da instituição da educação básica. Os recursos/instrumentos utilizados foram roteiro de análise, textos impressos de apoio teórico, aparelho televisor, pasta no *Google Drive* e grupo da disciplina no *WhatsApp*, que auxiliaram na leitura das fontes utilizadas em sala: os filmes *Spartacus* (1960), *Gladiador* (2000) e *Alexandria* (2009).

Quanto à metodologia com fontes filmicas, tomar-se-á os parâmetros teórico-metodológicos, para a definição de critérios de avaliação e análise das produções, apresentados pela proposta de BITTENCOURT (2008, pp.373-377), que envolve análise do processo produtivo e conteúdo (crítica interna) e contextualização das obras (crítica externa). As fontes utilizadas para a essa reflexão teórica que busca problematizar a experiência compreendem diários de bordo, slides, resenhas, questionários e as próprias películas já destacadas.

Em termos de estruturação, o desenvolvimento será dividido em dois capítulos. O primeiro discutirá a minha formação acadêmica até a graduação, enfocando uma autorrepresentação sobre a construção identitária do eu e a assunção da identidade profissional docente. O segundo capítulo, dividido em duas seções, irá tratar de descrever e analisar os passos da intervenção pedagógica e, no momento seguinte, apresentar os resultados e discussões da análise das fontes documentais, problematizada pelo quadro teórico.

CAPÍTULO I: DE GADO BRAVO AO *CAMPUS* DA UFCG NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA: MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO POLÍTICO-PPEDAGÓGICA DE UM HISTORIADOR EDUCADOR CRÍTICO E ENGAJADO (GADO BRAVO/CAMPINA GRANDE-PB, 2001-2023)

O indivíduo não existe só. Ele só existe ‘numa rede de relações sociais diversificadas’. Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o plano social ao qual ele pertence. (DEL PRIORI, 2009, p.10, apud SILVA e MONEIRA, 2016, p.15)

Símbolo da imposição da lógica acadêmica, a carga imposta sobre o signo do nome próprio convencionada que, num trabalho de interpretação da trajetória do indivíduo desde a

educação básica à formação universitária, seja a ele adicionado produções e feitos, como em um currículo. Nesse momento me apresento como Edvaldo Pereira Júnior, 22 anos de idade, brasileiro, nascido na zona rural do município de Gado Bravo-PB, mas advirto ao leitor de que, neste memorial acadêmico, a intenção é basear essa análise na narrativa de reconstrução do ser social e profissional. As noções e categorias analíticas para essa tarefa dialogam com o desenvolvimento do campo “escritas de si” e o trabalho se enquadra em um dos gêneros dessa produção, a autobiografia³, que é uma de suas expressões na literatura.

Autorrefletir sobre o lugar do sujeito e a experiência individual com pertinência para o campo da História, devido à institucionalização da máxima que prega o distanciamento entre sujeito e objeto para garantir o rigor científico, só é possível pelo redimensionamento da categoria de “indivíduo” na segunda metade do séc. XX, que lhe atribui uma dupla dimensão, a social e a particular e representativa. Então, mesmo que não busque enquadrar esse trabalho dentro do gênero da *Ego-História*, que é a expressão do campo “escritas de si” adaptada aos cânones da disciplina, reafirmo numa narrativa autobiográfica a relevância para os estudos históricos, especialmente para o campo do Ensino de História. Mas, blindando contra propostas que pregam a subjetivação extrema para o trabalho do historiador, nesse esforço interpretativo, o retorno à narrativa vem acompanhado do objetivo de não perder de vista a história-problema, amparado pelo questionamento social e, mais especificamente, da realidade educacional, através da experiência individual.

O recorte do problema, circunscrito à minha trajetória escolar e acadêmica e tendo como fonte a memória e informações pontuais de diferentes suportes (como fotografias, materiais didáticos, livros didáticos...), busca refletir sobre os contextos e a importância da educação problematizadora para a formação do sujeito pertencente às classes populares.

O leitor crítico poderia se questionar se a cientificidade do problema de pesquisa submetido à estrutura narrativa não estaria comprometida por uma tendência à leitura teleobjetivada. Quanto a isso, Pierre Bourdieu (1998)⁴ denunciava o gênero biográfico como um todo, tendo em vista que, na produção historiográfica e literária, as biografias de grandes líderes e personalidades públicas, comuns entre o século XIX e a primeira metade do século

³A conceituação mais usual, definida em *Le Pacte autobiographique* (1971), de Lejeune, define que: “chamamos de autobiografia o relato retrospectivo em prosa que alguém faz de sua próxima existência, quando coloca em destaque sua vida individual, em particular a história de sua personalidade.” (LEJEUNE, 1971, apud LAZARIN e LONDERO, 2018, p. 87).

⁴No texto “A ilusão biográfica”, Bourdieu compreende a biografia como “uma história seguindo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, se uma causa primeira, até seu término, que também é um objetivo.” (BOURDIEU, 1998, p.184, apud SILVA e MOREIRA, 2016, p.13)

XX, buscava uma construção idealizada da trajetória individual. No gênero de autobiografia, são exploradas as lembranças do autor e a narrativa se fundamenta num compromisso com a verdade; verdade entendida não como veracidade, mas como verossimilhança. O diferencial, no caso, é que o autor-narrador-protagonista interpreta os fatos e constrói uma narrativa de sua própria história de vida.

No caso, a minha se inicia em 24 de setembro de 2001, data de nascimento, como residente de comunidade rural, o sítio Caracolzinho, no município de Gado Bravo-PB, e segundo filho de um casal de trabalhadores do campo – Maria Aparecida Felipe Pereira e Edvaldo Pereira da Silva. Ambas as famílias compartilham de um perfil social comum à comunidade a partir da segunda metade do século XX, de grupos familiares que se dividiam entre o trabalho no campo, na condição de camponeses pobres ou pequenos proprietários, e a migração para os grandes centros do país em busca de melhores condições de vida. A infância, em seus primeiros anos, foi paupérrima, agravada pelo quadro clínico delicado do meu pai, que comprometeu os esforços familiares, principalmente, nos três últimos anos até sua morte em maio de 2008. Desse período, a maior marca é a lembrança das privações.

Pode parecer conveniência, mas a rememoração dessa fase da minha vida ganhou novo significado a partir da experiência universitária. Basta dizer que foram postas à prova lembranças singulares, que pareciam cristalizadas. Afinal, qual impacto teve no inconsciente os eventos narrados por E.P. Thompson em *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra* (1997)⁵, quando, na questão dos cercamentos, trata dos casos de pessoas que tiveram privado seu sustento, baseado na coleta de lenha nas florestas, se, em minha infância, fui eu mesmo companhia vagarosa de minha mãe nesse labor, faltando a consciência de que estávamos ali – pelo menos ela –, para completar a renda e não para explorar os enigmas da mata bruta. Também, recordando as vezes em que ela se viu obrigada a me levar à cidade, que nova significação não pode ter sido atribuída aos transtornos causados pelo desejo incontrolável de ter a qualquer custo aqueles brinquedos e objetos nas vitrines, quando apresentado às noções de fetichização da mercadoria e conscientização da condição de subalternidade. Possa ser, é verdade, que essas significações só tenham validade para discussões da academia, e que a anterior, que não é necessariamente sobreposta pela segunda, se sustente nas convenções da realidade social.

A construção de minha trajetória escolar até o ensino superior, que permitiu a imersão nesse campo de elucubrações, se inicia aos 5 anos de idade na própria comunidade, nos idos

⁵ THOMPSON, E.P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

de 2007, quando ingressei na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Tavares, hoje desativada por falta de alunos. Trata-se de um prédio com dois salões abertos de arquitetura rústica, com espaço aberto para a estrada de barro, onde alunos e alunas desenvolvem atividades interativas e de socialização. Se localiza após a divisa municipal com Queimadas, há 1,4 km da minha residência de então. Para quem seguia a mesma rota em caminhada todos os dias, o trajeto diário se tornou um *lócus* de sociabilidades, onde se desenvolveram as amizades mais duradouras durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a vivência na escola, o número de alunos era reduzido, a partir de 2009, com média de 15 discentes para todas as séries. Excetuando o ano letivo de ingresso, 2007, quando havia duas professoras polivalentes, a maior parte da experiência foi compartilhada com apenas duas profissionais, uma docente e uma merendeira. As recordações são dominadas mais pelas atividades e brincadeiras do que pelas situações didáticas: marcaram, seja pelo sentido negativo ou pela significação positiva que, junto a colegas da época, foi-lhes adicionada nas ocasiões de rememoração futura, todas as vezes que a turma foi posta de castigo pela criatividade alheia, seja por quebrar a lâmpada numa partida de futebol na sala ao lado, por brincar de vaquejada com o coleguinha ou uma partida altamente acirrada de futebol de chinelo sobre a calçada...

A maior prova da incidência do elemento contingencial nessa trajetória, que, penso, é suficiente para acalmar os ânimos de quem vislumbrou um encadeamento racional e teleológico dos fatos e eventos, é a morosidade que marca a minha adaptação a novos contextos e situações educacionais, observando que, para quem vem da zona rural de cidade de pequeno porte para cursar o ensino superior em Campina Grande, há um nível progressivo de conhecimento de novas realidades educacionais e sociais.

Foi assim na transição para os anos finais do Ensino Fundamental, locado na EMEF Padre Godofredo Joosten, na zona urbana do Município de Gado Bravo. Contrastando com a antiga escola, as instalações contam com 26 salas de aula, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta, espaços de sociabilidade, entre outras instalações. No município, essa é a única instituição pública que comporta os anos finais do Ensino Fundamental, agregando alunos das mais diversas comunidades e realidades socioeconômicas.

Na seleção dos eventos pelo autor-narrador, que, numa história de vida, tem como objetivo apresentar uma imagem elaborada de si mesmo (ARAGÃO, 1992, apud SILVA e MOREIRA, 2016), coloco, em primeiro lugar, a atitude frente ao mau desempenho nas avaliações de Matemática e Português, relativas ao segundo bimestre letivo do ano 2012, como um ponto de inflexão. Tomado por inseguranças de toda natureza, não apenas relativas

ao desempenho educacional, e pela necessidade de pertença no novo contexto, para o qual precisava superar a timidez, o comentário de um professor, coincidentemente de História, foi muito importante do ponto de vista motivacional, ao me incluir, por prolongamento e para evitar um constrangimento desnecessário, como um bom aluno da disciplina junto a outro sujeito, que, na ocasião, estava ao meu lado. A verdadeira mudança operada, ao final de contas, foi na rotina de estudos, na qual sempre se abdica de comodidades anteriores.

Nesse momento, se inicia a construção, que também é uma autorrepresentação, tendo em vista que se está interpretando com o olhar em retrospectiva, de um perfil estudioso, aplicado e metódico. Para o processo de formação de uma identidade, talvez a melhor definição seja um “projetar-se”, no sentido existencialista, onde o sujeito incorpora as funções e demandas estabelecidas socialmente para determinado perfil social. Acrescido a isso, o 8º ano, cursado em 2014, seria o momento de maior inserção dentro na dinâmica de sociabilidades no ambiente educativo, mas também marca o início de um processo de crescente resignação.

Figura 1: Turma do 8º ano D (2014) da EMEF Pe Godofredo Joosten.



Data: 12 de dezembro de 2014. **Autor:** Cássia Aparecida de Melo. **Fonte:** Facebook de Cássia Melo.

Na imagem acima, a turma do 8º D, contendo 23 alunos na ocasião, da EMEF Padre Godofredo Joosten, ano letivo 2014, se reúne para registro do final do ano. A caracterização do espaço permite situar cadeiras e mesas, um birô e quadro branco. A predominância da iluminação artificial no horário da tarde e a estrutura da sala de térreo, com andares

sobrepostos, credibiliza a afirmação de que se tratava de um ambiente quente e úmido. O terceiro da primeira fila, da esquerda pra direita, sou eu, tendo ao lado esquerdo (sem censura no rosto), o primo e grande amigo Igor Felipe, que me acompanhou do 6º do EF ao 3º ano do EM, e que nos deixou em 2020. Como tratava-se de uma turma que compartilhava o terceiro ano de escolarização, a convivência pessoal entre os alunos e entre alunos e a maioria dos professores nutria maior aproximação. As aulas de História, especificamente, ministradas pela professora Heloísa, foram significativas nessa trajetória formativa, destacando-se pela forma com que empregava metodologias diversas, como a utilização de mapas, seminários, produções de poemas, músicas e peças teatrais envolvendo temáticas históricas.

O Ensino Médio, cursado na instituição local EEEM João da Silva Monteiro, o Monteirão, se inicia em 2016 e seria, para a construção do “eu”, a efetivação do perfil resignado. O desempenho educacional com base nas notas mantinha bons índices, mas os questionamentos de familiares e pessoas próximas incomodavam: “Afinal, mas ele só sai para a escola”. Intercedo nesse momento para justificar o direcionamento da narrativa, a subjetivação e a abordagem dos dramas mais íntimas da construção do “eu”. No caso, trata-se de observar uma tendência, se motivado pela necessidade de aceitação social, a enxergar a carreira acadêmica como um problema e, se não abdicá-la, pelo menos deixá-la de lado em favor da construção de uma identidade mais agradável a terceiros; como, de fato, apresentei uma mudança na projeção profissional em pleno terceiro ano do Ensino Médio. Aqui entra o acaso na construção narrativa: uma boa avaliação no ENEM, suficiente para garantir uma vaga no curso que, supunha eu, tinha mais afinidade – História.

Então, remontando algo que fica implícito nas passagens anteriores – a necessidade de construção identitária do sujeito e a inserção em um grupo social -, ganha um novo capítulo a minha trajetória com o início de uma carreira universitária. Primeiramente, antes de se estabelecer na dinâmica do curso, foi necessário superar as dificuldades do início, para quem mora em zona rural de cidade pequena, distante 44 km de Campina Grande, e que enfrenta esse desafio com níveis deficitários de aprendizagem após o Ensino Médio. Dentro do problema maior apontado nessa construção narrativa do “eu”, o marco da experiência universitária, após consolar-me no curso, baliza a formação de uma identidade e sentimento de pertencimento a um grupo social. É o segundo ponto de inflexão, nessa digressão da trajetória acadêmica, que redimensionou a minha formação enquanto sujeito humano.

O porquê do apelo, ao selecionar o problema deste trabalho, à reflexão em torno da educação problematizadora? Por que, dentre outras questões apresentadas mais adiante, o ensino dos conteúdos adaptado e com pertinência para a realidade do educando, que

caracteriza a proposta de aprendizagem significativa, foi o motor da minha identificação com a questão camponesa, que levou a uma aproximação com a teoria marxista. A primeira referência a me tocar, nesse sentido, foi *A questão agrária nacional e os assentamentos rurais na Paraíba* (2006)⁶, de Francisco Varela, apresentada na disciplina de História da Paraíba II, ministrada por Luciano Mendonça de Lima (período letivo 2020.2). Quanto à questão da inserção política, reticente com a desconexão de parte da esquerda universitária com a realidade da classe trabalhadora e a debilidade de um trabalho de base efetivo, custou um pouco para que percebesse que o perfil revolucionário é fruto da atuação individual num coletivo identificado e não resultado da associação direta. Me influenciou, em determinada parte dessa construção, o romance *O homem que amava os cachorros* (2015)⁷, de Leonardo Padura, ao acompanhar a trajetória de Trotsky no exílio. A passagem a seguir retrata o sentido a que me refiro:

Vocês, que não sofrem na própria carne a repressão, a tortura, o inferno nos campos de trabalho, têm a possibilidade de renunciar à luta quando esta perfaz suas expectativas de êxito e protagonismo. Mas o verdadeiro revolucionário começa a sê-lo quando subordina sua ambição pessoal a um ideal. Os revolucionários podem ser cultos ou ignorantes, inteligentes ou limitados, mas não podem existir sem vontade, sem devoção, sem espírito de sacrifício. (Carta de L.D.Trótski para M. e Mme. Paz), (PADURA, 2015, p.81)

Nesse momento, tomo a liberdade de abdicar da narrativa linear, lembrando que aqui não se pretende um tipo de abordagem objetivada cartesiana, estando mais próximo de um enfoque subjetivante hermenêutico, para pensar, a partir de incursões temáticas pela memória acadêmica, aproximações com aspectos pertinentes para a temática do trabalho e para a intervenção pedagógica, que vem no segundo capítulo. A primeira delas é, como já foi adiantado, as formas de produção do conhecimento histórico que estiveram presentes na minha trajetória, contribuindo para aproximações com o campo, de modo a refletir sobre a importância de uma aprendizagem significativa para a humanização do sujeito.

Do contato mais remoto, em ambiente educacional, que tive com a História, pelo menos aquele que primeiro vem na memória, é a leitura em sala, quando cursava o 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma seção no livro didático, intitulada “Indígenas e Portugueses: primeiros contatos”, da coleção *Aprendendo sempre: história* (2008)⁸, não muito bem pelo texto – analisando com a consciência crítica de um quase historiador, me parece passar uma imagem infantilizada do indígena-, mas foi-me importante para a representação

⁶ VARELA, Francisco. A política implementada: o caso da Paraíba. In.: **A questão agrária nacional e os assentamentos rurais na Paraíba**. João Pessoa: Ideia, 2006, p.139-173

⁷ PADURA, Leonardo. **O homem que amava os cachorros**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

⁸ VESENTINI, J. William (et al.). **Coleção Aprendendo sempre: história**, 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2008.

imagética do fenômeno histórico em questão, durante muito tempo, a pintura que o acompanhava, *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1900), de Oscar Pereira da Silva. Tendo chamar atenção, nesse ponto, que grande parte da formação de uma consciência história, especialmente nos primeiros anos da escolarização, é colonizada por imagens e cenas produzidas por diferentes veículos, sendo o principal deles, na era da informatização, as mídias.

Então, se as imagens, filmes e documentários desde muito tempo compõem a cultura histórica e passaram a figurar no repertório de recursos à disposição do docente; e, atualmente, acresce-se da introdução de novos suportes a reboque da digitalização da produção cultural, como a ressignificação/renovação dos conteúdos tradicionais da disciplina História passa para essa nova geração, no sentido da subjetivação? A experiência particular, como um apreciador modesto mas entusiasmado de filmes com temáticas históricas, antes da imersão na academia, dizia-me que ele oferecia o retorno do sujeito, anulado pelas narrativas enciclopédicas dos livros didáticos, e que depois venho encontrar também na literatura, – basta dizer que a representação da ação do sujeito na história é fundamental para que o indivíduo se identifique com os atores históricos e as forças da mudança ou manutenção social-, e, principalmente, de que era um encontro particular com a história, enquanto o ensino seria sua formalização coletiva, por envolver, na mediação sujeito-objeto do conhecimento, toda uma sala de aula com suas relações sociais intrínsecas.

Durante a minha formação, portanto, não apenas imagens e filmes, como também seriados, documentários, jogos de cartas e tabuleiro, foram importantes para a apresentação de novas temáticas e o desenvolvimento de uma consciência histórica. Posso citar, brevemente, o seriado *Chaves* (1973-1980) – no episódio 26 da 6ª Temporada, cuja tradução adaptou para elementos da História do Brasil -, e a animação *Os flinstones* (1960); jogos de labirintos (melhor recordo de um que utilizava as personagens da série *Asterix e Obelix*); os filmes *Tróia* (2004) e *300* (2006), que tive contato em sala no 6º ano do Ensino Fundamental; os documentários sobre a Segunda Guerra e a cinematografia do Holocausto, que se tornou um tema de preferência do 9º ano ao 2º ano do Ensino Médio, entre outros. Inclusive, acho pertinente a menção que, em ocasião de um seminário da disciplina de Inglês, em 2017, sobre filme de sua preferência, fui responsável pela única obra com temática histórica apresentada na turma, a até hoje psicologicamente impactante *A lista de Schindler* (1993), de Steven Spielberg.

Para não faltar com justiça, vai uma listagem das principais obras com as quais tive contato, em sala ou não, durante a formação básica: *A guerra do Fogo* (1981), que foi

importante pelas imagens pré-históricas e conteúdo psicológico da formação social humana, como, por exemplo, o papel da cobiça; *A Odisséia* (1997), que introduziu elementos da mitologia e fez refletir sobre a pluralidade de concepções religiosas; *Gladiador* (2000), pelas imagens impactantes e pela reflexão que propõe sobre a manipulação política das massas; *O Nome da Rosa* (1980), que exemplifica a tentativa de manutenção do monopólio do pensamento pela Igreja – algo que sempre me instigou a ter uma atitude crítica diante; *Tempos Modernos* (1936), que me levou a pensar criticamente a contradição ideal/material do trabalho na sociedade capitalista; *Memórias póstumas de Brás Cubas* (2001) e *O cortiço* (1978), que tratam-se de representações cinematográfica do meu período predileto da história da literatura durante o Ensino Médio; *O resgate do Soldado Ryan* (1998) e *O menino do Pijama listrado* (2008), sobre o meu tema preferido da História na educação básica; e tantas outras mais.

Ao adentrar na academia, cooptado pelo conteúdo livresco, a primeira atitude foi olhar de forma incrédula para a bagagem sobre o conhecimento histórico fruto do ensino básico ou, alternativamente, da literatura não especializada acrescida das representações de filmes e outras produções imagéticas.

Sobre filmes no campo de conhecimento da História, a mudança de concepção durante o curso foi motivada pelo esforço de alguns profissionais em utilizá-los de forma sistemática na programação da disciplina, se preocupando em fornecer o aparato metodológico para a sua leitura como fonte na pesquisa. A experiência colhida nas disciplinas de História da América I e II, ministrada por Celso Gestermeier do Nascimento, e História do Brasil III e IV, com José Luciano Queiroz Aires, são as maiores referências. O diferencial, nesses casos recortados, é que, entre o vácuo, nem sempre preenchido pelos profissionais formadores, compreendido entre a crítica ao viés das mensagens de filmes sobre os processos históricos e a sua alocação na categoria de fonte histórica, a partir da ampliação dessa concepção, eles saltaram da mera proposição para fornecer fundamentos mediadores entre objeto e conhecimento, que permitissem uma leitura crítica e orientada. Isso quer dizer, atuaram de acordo com o papel do professor como mediador, ao fornecer meios para que alunos(as) se pusessem em condição de construir o conhecimento a partir de filmes.

Tendo em vista que se trata de um curso de formação docente, as experiências relatadas acima têm um valor formativo, pois estimulam nos futuros profissionais essa necessidade de pôr o(a) aluno(a) como sujeito do conhecimento. Como diz Paulo Freire, “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.” (FREIRE,

1996, p.20). O método, nesse caso, é o instrumento mediador, na afirmação da construção do conhecimento científico em sala de aula.

Ressalto um último aspecto ainda relativo às atividades com produções cinematográficas na dinâmica disciplinar do curso, cuja pertinência é, nesse momento, para a construção subjetiva, antes de retomar o questionamento inicial a respeito da ressignificação do conhecimento histórico pelas gerações da era informatizada. A principal temática a que me vali de filmes e documentários para um aprofundamento durante a formação foi sobre as lutas sociais e a causa camponesa latino-americana na segunda metade do século XX. Pode-se dizer que uma prévia da incursão por esse campo temático tenha sido adiantada em outras disciplinas⁹, mas a partir de História do Brasil IV (2022.1), com atividades que incluíam oficinas de análise de produções artísticas em sala e discussões de obras no modelo expositivo-dialogado, abriu-se caminho para uma filmografia que pressupunha uma especialização nesse recorte histórico.

A primeira referência, com certeza a maior delas, *Cabra Marcado para Morrer* (1984), filme-documentário de Eduardo Coutinho, que foi abordada em sala, motivou a continuar a pesquisa de outras representações que apresentassem a realidade do campo e o papel do campesinato como agente político, no contexto de efervescência das lutas sociais no período da experiência democrática (1945-1964) à Ditadura empresarial-militar (1964-1985). Sem maiores pretensões de elencar obras, ainda nesse recorte, o impacto causado pelo curta-metragem *Maioria Absoluta* (1964)¹⁰, dirigido e produzido por Leon Hirszman, e pelo documentário *Cadê Profiro?* (2004)¹¹, dirigido por Hélio Brito, também foi significativo para o posicionamento político-teórico que fui delineando no decorrer do curso.

A aproximação com a produção marxista e com a concepção materialista da História se efetiva ao definir, por identificação de classe, a literatura da questão agrária e o problema da luta camponesa na história nacional do século XX como o objeto de aprofundamento

⁹ Refiro à leitura da poesia de Pablo Neruda, a partir da obra *Canto Geral* (1950), durante a disciplina de História da América II, com Celso Gestermeier, e as discussões, no curso de História de América III, ministrada por Rodrigo Ceballos, sobre os eventos da Revolução Mexicana (1920) [posso incluir as referências *A Revolução Mexicana*, documentário do History Channel, e o texto *A Revolução Mexicana*, de Hector Bruit (In.: *Revoluções na América Latina: o que são as revoluções?* São Paulo: Atual, 1998, pp.15-49)] e sobre o Movimento do neozapatismo (1994-) no México (HILSENBECK FILHO, Alexander Maximilian. **Abaixo e à esquerda:** uma análise histórico-social da práxis do Exército Zapatista de Libertação Nacional. Marília: UNESP, 2007, pp.52-85.).

¹⁰ O documentário, que busca apresentar um retrato das condições de vida dos trabalhadores rurais nordestinos da década de 1960, faz uma crítica fundamental à visão da teoria revolucionária propugnada pela esquerda ilustrada sobre o campesinato, ao apresentar que trabalhadores analfabetos conscientizam-se da sua condição de subalternidade a partir da própria realidade.

¹¹ Acompanha a trajetória do líder camponês José Porfírio de Souza, que participou da Revolta de Trombas e Formoso, em Tocantins na década de 1940, foi eleito deputado estadual, cassado e desaparecido durante a Ditadura Militar.

teórico. Quanto à possibilidade de transformar o relato de experiência num manifesto político, atento que, por natureza, a narrativa é um ato de reconstrução, baseada em afirmações conscientes e inconscientes do passado, condicionado pelo tempo e espaço do presente, que subentende a opção do autor pela autorrepresentação e autofiguração. Particularmente, considero um exercício de honestidade intelectual explicitar os pressupostos teóricos e políticos ao leitor, antes da caracterização da ação orientada no coletivo.

Portanto, com base na experiência pessoal, apresentei um exemplo de como as produções fílmicas, e outros suportes, podem ser importantes para a ressignificação do conhecimento histórico, favorecendo a construção de uma identidade política e social. O problema lançado no início da abordagem questiona como as novas gerações podem ressignificar o conteúdo tradicional de História, a partir dos novos veículos. Essa incitação foi utilizada como elemento retórico para que se percebesse o impacto recente das representações imagéticas sobre o conhecimento histórico e que se tomasse como pretexto para justificar a intervenção docente com a leitura sistemática dessa tipologia de fonte em sala de aula. Portanto, a reflexão sobre a ressignificação do conhecimento histórico será pauta do segundo capítulo.

Fazendo um *duplo link* com as partes a que me refiro, primeiramente, à construção de uma identidade e desenvolvimento de um sentimento de pertença e, em seguida, com a importância das representações fílmicas para a aproximação a um campo temático e teórico, nesse momento, seria importante estabelecer onde exatamente uma prática pedagógica comprometida com tornar os conteúdos pertinentes à cognição e à realidade de um sujeito formado no interior das classes populares foi por mim tomada como exemplo. Mesmo que, na educação básica, tenha cursado todas as fases da escolarização no município em que nasci, onde a realidade da ampla maioria é a mesma – vive em comunidade rural e é trabalhador(a) ou filho(a) de trabalhador (a) do campo –, a desconexão dos conteúdos no ensino de História com as vivências e problemas reais de alunos e alunas chamava atenção não só a mim, mas adiciono todos aqueles que presenciei questionando o(a) professor(a) “quando eu vou precisar disso pra minha vida”.

Além das experiências já relatadas em que a atuação de profissionais foi significativa para a minha formação como sujeito, é importante creditar a professores(as) do departamento de História e extra-institucionais contribuições ímpares, seja fornecendo exemplos profissionais, que, ao espelhar-me, influenciaram na construção do ser profissional docente, ou pondo em contato com os fundamentos da teoria pedagógica ligada à perspectiva progressista. Nesse sentido, pode-se abordar essas influências ao elaborar uma narrativa que

destaque os marcos do processo, no decorrer da formação universitária, que transiciona o Edvaldo estudante para aquele identificado como docente.

Coloco, no início desse processo, como uma experiência que, contribuindo para o meu desenvolvimento, foi responsável pelas primeiras aulas à frente de uma turma, a monitoria em Estudos de História da Paraíba (2021.2), orientada por Iranilson Buriti de Oliveira. Olhando em retrospectiva, atribuo ao grau de autonomia que foi dado durante as atividades da disciplina uma condição fundamental que permitiu superar a fobia de falar em público e a dificuldade que tinha de manter a estabilidade emocional na posição de orador. A inércia do ensino remoto, que se estendeu durante quatro períodos letivos, cursados integralmente via remoto, e compreendeu o período de setembro de 2020 a março de 2022, foi prejudicial ao desenvolvimento das capacidades interacionais. Nesse contexto, foi confrontada, bem do retorno, por uma experiência intensa proporcionada na monitoria da disciplina.

Em seguida, veio a participação no Programa Residência Pedagógica¹², a partir de novembro de 2022. O contato com a realidade da educação básica, locado na ECIT Nenzinha Cunha Lima, foi duplamente importante. Primeiro, por possibilitar a construção da identidade profissional, a partir da adesão, na prática, ao *profissionalismo docente* – conceito que se refere aos aspectos subjetivos em torno do compromisso de profissionais que vivenciam a realidade educacional com a qualidade do ensino (LIBÂNEO, 1998, apud. PIMENTA e LIMA, p.27). Depois, como um programa de imersão de docentes em formação na educação básica que envolve um planejamento e a definição de princípios norteadores, a possibilidade proporcionada, no sub-projeto História, orientado pela professora Regina Coelli do Nascimento, de refletir sobre a prática educativa e orientar sua ação pedagógica a partir dos pressupostos da prática educativo-progressista e do modelo do professor crítico-reflexivo, foi singular na identificação de qual profissional me espelho para intervir no coletivo futuramente.

Observando a importância na minha formação, crédito à participação no PRP a potencialização dos objetivos que, na literatura, são atribuído ao desenvolvimento do estágio (tendo em vista que foram realizados concomitantemente), fazendo a ressalva de que a participação no PRP proporciona canais de formação teórica, compartilhamento de experiências e atividades nas escolas que aprofundam a imersão na realidade educacional:

O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada,

¹² O PRP (Programa Residência Pedagógica) é um programa, criado em 2018, financiado pela CAPES, de incentivo à melhoria e qualificação da formação docente à nível de graduação, tendo como proposta a inserção de estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura na realidade da educação básica.

reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade. (BURIOLLA, 1999, p.10 apud. PIMENTA e LIMA, p.26)

O período de inserção no programa, cujas atividades institucionais se iniciaram em novembro de 2022, se consolidou no início do ano letivo de 2023. O aspecto formativo das atividades de observação e regência na ECIT Nenzinha Cunha Lima pode ser dimensionado pela evolução nas atividades de planejamento docente, desenvoltura em sala de aula, incluindo a oralidade e capacidade de “falar a língua” do aluno, além da formação de uma identidade profissional docente. Não poderia deixar de mencionar, durante mais de um ano de participação no programa, do convívio com os profissionais da instituição, especialmente com a preceptora Cristiane Raposo Souza Araújo, a significação que um exemplo humano, acima dos modelos teóricos, pode ter para a identificação do formando com o ofício e a sua construção como profissional.

Acompanhando *in loco*, compartilhando dificuldades, planejando e atuando conjuntamente, percebi como os imperativos da educação profissionalizante, na realidade de uma escola cidadã integral técnica poderiam ser confrontados na prática docente diária. Nesse sentido, um exemplo marcante, no qual pude contribuir no desenvolvimento das atividades, foi a programação em torno do Dia Internacional da Mulher, uma realização da equipe de Ciências Humanas da instituição entre o dia 03 a 17 de março, que envolveu dinâmicas, oficinas temáticas e palestras de conscientização, a fim de promover o protagonismo feminino em contexto escolar. Não querendo ir além do que permite meu “lugar de fala”, antecipando objeções a respeito dessa passagem, considere importante a forma com que o discurso do protagonismo na educação pública pode ser reinterpretado, a fim de atribuir-lhe um sentido realmente emancipatório.

Finalmente, chego ao final dessa tentativa de construção de uma “imagem de mim”, sublinhando a trajetória acadêmica e a atuação profissional. Em muitas passagens, busquei incorporar o “outro” na narrativa, antecipando expectativas e objeções, e justifico essa opção retórica através do dialogismo bakhtiniano, no qual a noção de “responsividade” teria centralidade nas narrativas autobiográficas. Outra opção a que me vali, baseado no “compromisso com a verdade”, foi analisar apenas aquilo que, estando a determinada distância temporal, se blinda contra uma supervalorização da significação da experiência presente perante a trajetória acadêmica como um todo. Por esse sentido, não adicionei os primeiros meses de atuação na rede privada de ensino em Campina Grande, mesmo sabendo que parte das minhas considerações passa por ela.

A seguir, dentro da experiência no Programa Residência Pedagógica, no intervalo concomitante ao estágio de Prática do Ensino, recorta-se as fases de planejamento, execução e análise de uma proposta pedagógica, envolvendo a utilização de filmes para o estudo de Roma Antiga, para problematizar sistematicamente, a partir dessa experiência localizada, questões cuja importância foi destacada durante a análise da minha trajetória formativa, como, por exemplo, a ressignificação do conhecimento histórico a partir de fontes cinematográficas e a promoção de uma aprendizagem significativa tendo como base a renovação de fontes para o ensino de História.

CAPÍTULO II: MINHA INSERÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ECIT NENZINHA CUNHA LIMA: FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTERFACE COM O CINEMA (CAMPINA GRANDE-PB, JUL-SET. 2023)

2.1 REALIDADE EDUCACIONAL E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRP, ECIT NENZINHA CUNHA LIMA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-NORMATIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL E TÉCNICO

Direcionando a intervenção no coletivo escolar, a natureza de pesquisa-ação não perde de vista o compromisso com a promoção e a reflexão dos contextos em favor da educação problematizadora. Paulo Freire (1996), refletindo sobre a prática educativo-progressista alinhada à perspectiva da educação libertadora ou problematizadora, na qual os alunos se reconheçam como agentes históricos, aponta diretrizes, como a valorização do sentido ético da educação, baseada no respeito à dignidade, autonomia, identidade e colaboração para a humanização do educando; e a afirmação da politicidade da prática educativa, com base na formação integral do ser humano, que busca desenvolver a criticidade e tornar o aluno sujeito do conhecimento.

A esse respeito, os objetivos de ensino, se alinhados às finalidades educacionais, novamente centralizarão a figura do aluno no processo de aprendizagem. O Parágrafo III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que versa sobre as finalidades para o Ensino Médio, dispõe sobre: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Art.35)¹³. Acrescenta-se, com base nos fins educacionais dispostos

¹³ In. LDB-Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

na Constituição Federal de 1988, a formação visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, Art.205)¹⁴.

Além da questão da promoção da autonomia do sujeito, outro desdobramento da questão norteadora que fundamentará a descrição, caracterização e problematização da experiência, trata-se das possibilidades de promover uma aprendizagem significativa, atendida às necessidades e vivências da realidade do educando, no ensino de História a partir da introdução de novas fontes e recursos.

Por mais que o objeto específico desse trabalho circunscreva a reflexão às questões pertinentes a renovação das fontes no ensino de História, cabe, de antemão, apresentar escolhas sobre o problema do sistema avaliativo, tendo em vista que a inserção da intervenção pedagógica na dinâmica disciplinar foi definida para incluir a avaliação do terceiro bimestre nas duas turmas do 1º ano da instituição. Trata-se de um modelo de avaliação somativa, pois envolve a avaliação de um produto final, mas que é resultado de um processo dividido em etapas.

Dentre os autores que exploraram a questão, BITTENCOURT (2008) refletiu, especificamente, dentro do ensino de História. Ao longo dos anos, a avaliação tem se mostrado um entrave para transformar conteúdos e métodos no ensino. O desafio proposto pela autora é transformá-la no próprio impulsionador, não perdendo de vista o compromisso com a avaliação quantitativa do domínio dos conteúdos e a avaliação qualitativa da aprendizagem do educando perante os objetivos educacionais mais amplos. Nesse sentido, alternativas para introduzir, no ensino básico, a pesquisa histórica e refletir sobre as mudanças nesse campo de pesquisa, incluindo a concepção de fonte, as possibilidades temáticas e metodológicas, podem ser incentivadas pelo reforço da nota dentro da disciplina escolar, isto é, o aspecto classificatório como o meio e não o fim do processo de aprendizagem.

Para justificar a renovação de conteúdos e métodos em sala de aula, a autora parte da concepção da disciplina escolar como campo de conhecimento autônomo. Há um questionamento à hierarquização dos saberes e do conhecimento, como monopólio de segmentos específicos da sociedade (academicismo), e passa-se a pensar a escola como lugar de produção de conhecimento, que faz parte da cultura escolar, detentora de um saber próprio. Nesse conjunto, conteúdos e métodos não podem ser analisados separadamente, como supõe a concepção da disciplina escolar como “transposição didática”, pois ambos estão intrincados num processo de construção e reelaboração do conhecimento em sala de aula.

¹⁴ In. Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Situando o lugar do recorte problematizado neste trabalho dentro da experiência da Prática de Ensino, escolha a qual se justifica pois foi nesse recorte que se situou todas as atividades planejadas para a atividade com filmes, algumas considerações a respeito da intervenção pedagógica durante todo o bimestre letivo devem ser explicitadas. O estágio compreendeu o período de 21/07 a 27/09 de 2023, realizado nas duas turmas do 1º ano da ECIT Nenzinha Cunha Lima, sob a supervisão da professora regente Cristiane Raposo Souza Araújo. Dentre as competências da unidade, o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo foi trabalhado adequando à pertinência curricular da disciplina de História, especialmente às unidades temáticas relativas aos estudos da Antiguidade Clássica. A reflexão sobre o lugar do sujeito na vida em comunidade também foi definida a partir dos valores ética e cidadania, identidade étnica e religiosa. As aulas se dividiram entre os componentes relativos à “História da Grécia Antiga” e “História de Roma e do Império Romano”.

Os problemas pedagógicos na formulação do planejamento, à luz da didática freiriana, partem da necessidade de adequar e relacionar o objeto cognoscível à realidade e às vivências do educando, pré-requisito para uma intervenção significativa, isto é, balizada na promoção de uma aprendizagem atendida às necessidades diárias do sujeito das classes populares. Quanto a isso, é importante uma caracterização da instituição e do seu lugar na comunidade, assim como uma caracterização do público-alvo da intervenção no estágio.

Localizada no Bairro José Pinheiro, zona leste de Campina Grande-PB, a instituição estadual de ensino Nenzinha Cunha Lima foi criada a partir de um decreto de janeiro de 1994, assinado pelo governador do Estado Ronaldo Cunha Lima, que homenageava sua mãe e matriarca da parentela mais influente na política municipal recente. O público-alvo, em sua maioria, é residente do próprio bairro e proximidades; uma região periférica e em torno de uma comunidade carente, cujo direcionamento de parcela da mão de obra é revertido para a produção no polo calçadista local.

O modelo empregado atualmente é de Escola Cidadã Integral Técnica, comportando o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Técnico – Marketing e Design de Interiores -, todos em tempo integral. O ensino técnico profissionalizante foi implantado na escola em 2021 e, desde 2022, se aderiu ao “Novo Ensino Médio”. Tomando como base o Projeto Político-pedagógico da instituição (2022), a proposta curricular empregada na ECIT, adaptada às disposições do NEM, busca conciliar a formação acadêmica, com base no conhecimento socialmente valorizado estruturado nos componentes da BNCC, com o projeto de vida profissional, para o qual se insere a parte diversificada do currículo (Projeto de Vida, Estudo

orientado, Eletiva, Protagonismo Juvenil) e o itinerário de educação profissional dos cursos técnicos ofertados para o Ensino Médio (Marketing e Design de Interiores).

Esse modelo de organização curricular afetou drasticamente a carga horária da disciplina de História nas turmas do Ensino Médio, reduzida a 50 min/sem, evidenciando um quadro de precarização do ensino de História, que converge com o avanço da educação profissionalizante na rede pública.

A estrutura física interna da instituição comporta 20 salas de aula entre os dois pavimentos, ginásio poliesportivo (com estrutura para partidas de vôlei e futsal) e os recursos do laboratório de informática, laboratório de matemática, de ciências e robótica, e biblioteca com variados títulos didáticos e paradidáticos; também conta com auditório com equipamentos de som e imagem. Para cumprir com as exigências de acessibilidade interna, contém rampas e elevador para portador de deficiência física. O núcleo inclusivo do AEE (Sala de Atendimento Educacional Especializado) centraliza as atividades voltadas aos alunos da instituição com necessidades educacionais especiais. A escola também conta com refeitório, *hall* central, espaços de sociabilidade informais, entre outras estruturas.

Cabe reforçar que o modelo de gestão é democrática, baseado no planejamento participativo, que busca integrar gestão escolar, corpo docente, alunos e representantes das famílias e comunidades locais. Além disso, o Projeto de Intervenção Pedagógica institucional para o ano 2023 focaliza atividades de integração escola-comunidade.

Para a caracterização do público-alvo, foram consultados os dados das disciplinas do 1º Marketing e 1º Design de Interiores nos registros escolares e também realizados questionários em sala. Ao todo, são 14 alunos matriculados no 1º Design, divididos em igual proporção entre os sexos, e 28 na turma do 1º Marketing, distribuídos entre 7 alunas e 21 alunos – recorte baseado no início do terceiro bimestre letivo.

Figura 2: Modelo de questionário aplicado nas turmas do 1º ano Marketing e 1º ano Design na forma impressa, durante as aulas do dia 13/09/2023

<p>Nome: _____</p> <p>A. Idade: () 12 anos; () 13 anos; () 14 anos; () 15 anos; () 16 anos; () 17 anos; () 18 anos</p> <p>B. Tem repetência no currículo? () SIM () NÃO *Se "SIM", indicar ano de repetência: _____</p> <p>C. Quando você chegou ao Nenzinha C. Lima? () 6º ano; () 7º ano; () 8º ano; () 9º ano; () 1º EM</p> <p>D. Bairro de residência: _____</p> <p>E. Qual meio de transporte usa e quanto tempo leva pra chegar à escola? _____</p>

Autor: Edvaldo P. Júnior; **Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

Com base nas respostas a essa tipologia de questionário aplicado, é possível traçar uma caracterização detalhada do público-alvo. A faixa etária no 1º Design (com base em 12

respostas) é de 16 anos, sendo que 1/3 dos casos alegou repetência no currículo. No caso, todos referiam-se a reprovações anteriores a 2018, no 3º, 4º e 6º do Ensino Fundamental, com a reincidência de um dos casos no 8º ano (2021), no qual faz questão de ressaltar as dificuldades do ensino em contexto pandêmico. Metade da turma ingressou neste ano de 2023 na instituição. Se somada àqueles que adentraram no 9º EF, em 2022, representam 75% dos alunos do 1º Design. Isso aponta para uma renovação do público-alvo na transição entre o Ensino Fundamental e Médio, decorrente da implantação do NEM em seu segundo ano na instituição. Os alunos residem no Bairro de José Pinheiro (58%) e nos bairros circunvizinhos de Monte Castelo (25%), Glória (8%) e Nova Brasília (8%). É importante ressaltar o papel da instituição como ponto de atração de residentes de diferentes regiões da zona leste campinense e localidades vizinhas. A ampla maioria (83%) faz o trajeto a pé, gastando, em média, 14 minutos. Também são utilizados carro e moto como meios de transporte.

No 1º ano Marketing, foram 19 que responderam ao questionário. Os números apresentam algumas diferenças significativas em relação à outra turma. A média de idade, 15,7 anos, e a porcentagem de alunos com repetência no currículo (31%) são aproximadas. Difere, primeiramente, por mais casos de alunos com dupla reprovação entre o 3º, 6º, 7º, 8º ano do EF e, merecendo maior atenção, 1º ano do EM (um caso, em 2022). Quase 70% dos alunos da turma ingressaram na instituição no 6º, 7º ou 8º ano do EF, enquanto apenas 31% tiveram o primeiro contato no 9º EF e 1º ano EM. Algo que pode diferir os dois ambientes educativos, portanto, diz respeito ao nível de relacionamento entre os alunos, tendo em vista a convivência, em uma turma em detrimento da outra, de metade dos discentes desde o 6º ano.

Outro diferencial do 1º Marketing é a maior diversidade do público, em questão de local de residência e deslocamento. Concentram-se, novamente, nos bairros da Zona Leste: José Pinheiro (36%), Nova Brasília (26%) e Monte Castelo (15%); mas também constam alunos que residem no bairro Vila Cabral, no Complexo habitacional Aluísio Campos e no município de Lagoa Seca. No caso de quem mora nas proximidades e bairros vizinhos, a caminhada a pé é o meio de transporte para mais da metade dos alunos, com percursos de, em média, 20 minutos, que podem chegar até 40, como assinalado em alguns casos. Também são utilizados carro, moto e o transporte de aplicativo para suprir o trajeto.

Problematizando os dados, pode-se traçar um perfil socioeconômico dos estudantes os quais a instituição atende como o morador pobre da periferia urbana. Diante dos índices para pensar a realidade social e educacional, o próximo desafio seria buscar alternativas para superar os desestímulos da rotina de ensino em tempo integral e das dificuldades logísticas – aliadas, em muitos casos, a atividades domésticas –, elaborando propostas para estimular nos

alunos a curiosidade espontânea e, através de uma atitude dialógica, poder saltar à curiosidade epistemológica e fornecer alternativas para a sistematização e construção do conhecimento significativo em sala de aula.

Na elaboração do planejamento do bimestre letivo, motivada pela investigação dos contextos de ensino, uma maior atenção foi reservada à seleção de abordagens e materiais para os momentos de introdução à unidade temática e mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. Relacionando com os conhecimentos teórico-pedagógicos direcionados ao ensino de História, valer-me-ei, na seleção, da utilização de fontes históricas diversificadas em sala de aula, ampliando as matrizes de reflexão dos processos históricos com a participação ativa dos alunos.

Com o título “Antiguidade Clássica: do passado ao presente”, o recorte do terceiro bimestre letivo para os primeiros anos (1º Marketing e 1º Design) do Ensino Médio abarca as unidades temáticas Grécia e Roma Antiga, buscando explorar os componentes curriculares sobre as estruturas políticas, a formação socioeconômica, cultural e as bases clássicas da reflexão sobre a natureza, filosofia e do fenômeno político no mundo greco-romano. O desafio proposta é diversificar, com o impulso da mediação docente, a relação sujeito-objeto do conhecimento, orientando para uma reflexão ativa sobre as representações históricas da Antiguidade no presente, a herança greco-romana da civilização ocidental e a estruturação de linhas de continuidade com o pensamento político-social e a cultura moderna e contemporânea. Como eixos possíveis, orientou a definição dos momentos didáticos a proposta de integração entre uma abordagem cronológica baseada nos momentos de exposição dos conteúdos, tratando separadamente as unidades “Civilização grega” e “Roma e o Império Romano”, com seus respectivos subtópicos, com uma abordagem diversificada, que trata de desenvolver novas atitudes e procedimentos relacionados ao objeto do conhecimento,

Portanto, para o cumprimento das exigências curriculares do conteúdo, foram reservados momentos na intervenção pedagógica para, na unidade sobre Grécia Antiga, apresentação da dinâmica do povoamento e formação política das cidades-estados gregas; caracterização do escravismo grego e exploração do trabalho no mundo grego antigo; e discussão sobre as noções de mitologia, religiosidade, ciência e filosofia, e seu desenvolvimento história nas sociedades gregas antigas. Sobre História de Roma e do Império Romano, as sequências didáticas contemplaram: didatização da divisão política tradicional; apresentação das transformações na estrutura social, nas relações de trabalho e a consolidação do escravismo clássico em Roma; e discussão de aspectos da vida urbana, da cultura e mudanças no plano religioso em Roma e no Império Romano. Para esses momentos,

predominou o modelo de aula expositivo-dialogada, com a utilização de recursos como slides, livro didático, quadro branco e lápis.

Para deslocar a centralidade do modelo de exposição-dialogada, em outros momentos da intervenção pedagógica, algumas alternativas foram definidas, como a utilização das representações cinematográficas para refletir aspectos da sociedade e história dos reinos e cidades-estados gregas; execução de jogo didático sobre a dinâmica das temporalidades históricas para o estudo da Roma Antiga; e exploração da literatura épica ou mitopoética como fonte para a reflexão dos processos políticos e sociais referente ao conteúdo “Roma e o Império romano”. Os procedimentos incluíam leitura de imagens e cenas de filmes, leitura oral e discussão, e dinâmica em duplas ou grupos, respectivamente, com os recursos de recortes de filmes, impressões com texto e imagens, e jogo didático no formato de slides¹⁵.

O recurso à produção de slides, elaborados no aplicativo Canva¹⁶, como mecanismo central para a orientação da aula expositiva e revisão do conteúdo, assumindo o papel tradicionalmente atribuído ao livro didático em sala de aula, se deve à avaliação negativa (do estagiário e professora regente) sobre a coleção *Moderna Plus - Ciências humanas e sociais aplicadas* (2020)¹⁷. A proposta do livro é de substituir o modelo de organização cronológica dos componentes, adotando uma abordagem temática interdisciplinar. A dificuldade encontrada seria explorar os diferentes aspectos das civilizações antigas, quando se encontra, tão-somente, de forma isolada, determinados recortes temáticos em diferentes volumes, que dificulta o trabalho docente e torna a aprendizagem sobre a unidade temática lacunar na competência curricular do estudante. Também pesou a capacidade de concisão e objetividade que podem ser atribuídos aos aspectos do conteúdo mais importantes para a avaliação, a partir da produção de slides. Como recursos adicionais, o livro didático serviu de fonte teórica para a seleção do conteúdo, juntamente com a obra *Grécia e Roma* (2001)¹⁸, de Pedro P. Funari.

Para a execução pedagógica, as condições oferecidas pela sala de aula são aspectos determinantes, especialmente se tratando da capacidade de comportar adequadamente os estudantes e dos recursos técnicos e didáticos oferecidos. A professora de História Cristiane

¹⁵ Tratava-se de um jogo de perguntas e respostas, onde grupos de quatro alunos (1º Marketing) ou duplas (1º Design) recebiam possíveis alternativas de forma impressa para perguntas que seriam apresentadas em slides. A dinâmica buscava mobilizar os conhecimentos dos alunos a respeito das temporalidades históricas, a partir da associação de questões sobre a história de Roma Antiga, sem prévia indicação, com alternativas que representavam fatos, aspectos conjunturais e estruturais da dinâmica histórica.

¹⁶ Recurso digital utilizado para a produção e edição multimídia, como slides, vídeos, banners, infográficos, entre outros, voltado para conteúdo acadêmico.

¹⁷ BRAICK, Patrícia Ramos (et al). **Moderna Plus**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2020.

¹⁸ 2º ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Raposo, assim como outros professores da ECIT Nenzinha Cunha Lima, possui uma sala própria para a disciplina, devidamente tematizada e que dispõe de materiais específicos. Em grande parte, foram produzidos em realizações entre professora e alunos, como pinturas, maquetes, objetos ilustrativos e cartazes com imagens e mensagens sobre a disciplina de História, protagonismo juvenil, identidade racial e de gênero, e palavras de ordem sobre conscientização e combate às formas de discriminação. À disposição do docente, a sala de aula conta com aparelho televisor e quadro branco. Ao fundo, um armário com cadeado guarda recursos didáticos variados, em especial materiais para recorte e colagem. A capacidade da sala, de porte médio, em comportar um número elevado de estudantes (30 ou mais) é limitada, apesar do contingente de cadeiras suficiente, visto a proximidade e a dificuldade de controlar agitações e conversas paralelas, que comprometem o bom desenvolvimento da aula. Para as turmas referidas, supre satisfatoriamente a exigência.

Figura 3: interior da sala de História, com pinturas e materiais de divulgação nas paredes (3.1), maquetes e livros (3.2) e disposição do quadro branco e televisor, mais quadro de avisos (3.3).



Autor: Edvaldo P. Júnior. **Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

Nas imagens acima, é possível problematizar a materialidade escolar como programa institucional, mas também a incidência polifônica da ação dos sujeitos sobre ela. Os discursos institucionais sobre projeto de vida e protagonismo juvenil, que assumem o sentido da formação profissional no contexto escolar, são confrontados por leituras voltadas às pautas sociais, onde atuam o profissional docente (imagem 1.1). Também é importante destacar a disposição paralela do quadro e televisor, em posição oposta à direção das carteiras, que reforça a centralidade do professor no processo de aprendizagem (imagem 1.3).

No curso do planejamento, que se estende desde o dia 06/09, a tarefa de refletir sobre a proposta de aprendizagem significativa, em favor da educação libertadora, no ensino de História leva, necessariamente, a um questionamento: como convencer o(a) aluno(a) de que o ensino de História é útil para suas necessidades, especialmente quando se trata de História Antiga? Se comprometido com a perspectiva pedagógica mencionada, isso se desdobra na reflexão sobre alternativas para promover o interesse e a participação discente no trabalho sobre o objeto do conhecimento em sala de aula.

Como modelo teórico para refletir sobre e se adaptar à realidade educacional, a intervenção pedagógica significativa para alunos e alunas não poderia partir de um profissional que não se orientasse no professor crítico-reflexivo. Tomando por base PIMENTA E LIMA (2018), que formulam uma concepção do estágio como campo de conhecimento, o estagiário(a) o utilizaria como uma atividade teórica a fim de instrumentalizar uma futura *práxis* profissional docente. Portanto, as noções do modelo profissional e de estágio como pesquisa encaminham para que se conceba a prática num processo de reflexão constante, que pese no intercurso uma atitude dialógica entre professor(a) e estudantes para repensar opções teóricas e metodológicas, referente à ação pedagógica do docente, em primeiro lugar; e, além disso, um exercício de reflexão do profissional em formação sobre sua ação pedagógica e a prática educativa institucionalizada, bem como as determinações entre elas.

A primeira atitude nessa direção seria prever no planejamento formas de abertura para a participação discente, em momentos específicos ou durante a exposição do conteúdo programático, que, além de um parecer sobre a aprendizagem, possibilite a reflexão sobre o aspecto teórico da disciplina e a consequente produção de conhecimento em sala de aula. Como já mencionado, um parecer crítico dos estudantes também é formativo para a minha prática pedagógica, como docente em formação, e para o encaminhamento da disciplina, na tarefa de repensar recursos e opções metodológicas e, principalmente, na definição das formas

avaliativas. A respeito desta última, a orientação é de que não se pode negligenciar o diálogo entre professor e aluno na busca de alternativas que melhor traduzam a avaliação como um processo contínuo, que busca identificar e corrigir erros individuais ou coletivos do processo de aprendizagem e que também tenha a função de construir o saber disciplinar.

Para a disciplina de História nas turmas do Ensino Médio, são adotadas duas notas bimestrais, sendo uma delas a partir da AVS (Avaliação Suplementar), que, obrigatoriamente, segue o modelo de 10 questões de múltipla escolha e é realizada toda terça-feira pelos alunos em disciplinas diferentes. A critério do professor regente fica o modelo da recuperação da AVS e a segunda nota bimestral, sendo geralmente adotadas as metodologias avaliativas de prova com questões de múltipla escolha e/ou dissertativas, seminários, participação em projetos, atividades com pesquisa, entre outras.

Apesar da problemática em torno da avaliação dentro do processo de aprendizagem ter canalizado muitos dos esforços teóricos durante o estágio, reitera-se que o recorte da experiência que será analisado a seguir circunscreve a pesquisa ao processo de construção, planejamento, execução e análise de dados de uma proposta avaliativa específica utilizando filmes para o ensino de Roma Antiga, a partir da produção de resenhas. O recorte temporal específico compreende de 06/09 a 04/10. Nisso, os aspectos que serão analisados subdividem a atenção entre as potencialidades da utilização de fontes fílmicas para estudar a Antiguidade em sala de aula, reflexões sobre os contextos e as fases do processo de aprendizagem, e problematização do papel da avaliação nesse processo, testando as competências e a validade da proposta como alternativa metodológica.

2.2 CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A ANTIGUIDADE CLÁSSICA EM SALA DE AULA A PARTIR DA ANÁLISE DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS

No cumprimento das quatro sequências didáticas elaboradas para o terceiro bimestre letivo, subdividas entre as unidades “Grécia Antiga” e “Roma e o Império Romano”, tanto momentos de utilização sistemática de filmes, quanto referências informais a produções cinematográficas durante a exposição dialogada estiveram presentes.

A primeira sequência, sobre a unidade temática “Grécia Antiga”, aplicada nas turmas do 1º Design e 1º Marketing entre os dias 21/07 a 04/08 foi dividida em três momentos principais. Para a fase de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, o recurso utilizado fundamentava-se em recortes de produções cinematográficas que abordavam aspectos da formação política e social, mitologia e religiosidade e os conflitos militares do

mundo grego na Antiguidade. As películas abordadas foram *Tróia* (2004), *A Odisséia* (1997), *300* (2006) e *300: ascensão do Império* (2014).

Figura 3: Slides da aula “Representações cinematográficas de Grécia Antiga”, contendo linha do tempo com filmes na divisão política tradicional (3.1), cenas do filme *300* (2006) sobre a sociedade espartana (3.2) e representações dos exércitos de Esparta e da Pérsia na mesma obra (3.3).

Divisão da história da Grécia

Pré-Homérico (séc. XX-XII a.C.) | Homérico (séc. XII-VII a.C.) | Arcaico (séc. VIII-VI a.C.) | Clássico (Séc. VI-IV a.C.) | Helenístico (séc. IV-II a.C.)

Sociedade militarizada:

1. Agogê: rigorosa educação militar;
2. Aristocracia militar: representação da Diarquia espartana;
3. Maior participação da mulher na política.

A diarquia espartana

Participação da mulher na política

Educação militar

Representação dos exércitos:

1. Espartanos ("guerreiros valorosos") vs. persas ("bárbaros" de diferentes lugares);
2. Leônidas ("comandante exemplar") vs. Xerxes ("tirano mítico");
3. Ocidente x Oriente.

Exército espartano

VS

Uma das ordens do exército de Xerxes

Educação militar

Autor: Edvaldo P. Júnior. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Os recortes acima, extraídos do material utilizado em sala, apresentam, primeiramente, uma linha do tempo de filmes dispostos na divisão cronológica tradicional das civilizações gregas antigas, produzida com a finalidade de situar previamente os roteiros das obras nos processos históricos mais gerais que serão estudados; também constam recortes do filme *300* (2006), utilizados para representar a militarização da sociedade espartana (2.2) e problematizar aspectos político-culturais em torno da produção fílmica, questionando estereótipos e padrões naturalizados sobre a diferença ocidente-oriental (2.3).

Cumprindo a tarefa de mobilizar o interesse e a participação discente na introdução da unidade temática, incluindo participações significativas em que os alunos puderam

contribuir com novos conhecimentos e observações, a utilização de fontes fílmicas em sala de aula mostrou potencialidades para futuros momentos de aprofundamento no objeto do conhecimento. Possivelmente, é uma alternativa para modificar a relação sujeito-objeto no ensino tradicional de História e levar a uma reflexão crítica sobre os determinantes políticos e culturais da produção de representações e do conhecimento histórico no presente. Nesse sentido, as discussões mais significativas foram sobre os fundamentos da distinção mitologia-religião e os impactos dos recentes conflitos entre Estados Unidos e nações do Oriente Médio sobre a produção cinematográfica, que se reflete no conhecimento histórico.

Em questionário (Apêndice1) realizado posteriormente, dia 28/09, na forma impressa e composto de perguntas abertas, com uma amostra de 15 alunos(as) das duas turmas, as considerações gerais sobre utilização de filmes como fonte no ensino de História, balizados pelas experiências na unidade “Grécia Antiga” e “Roma e o Império Romano”, apresentaram noções sobre o emprego do recurso. Duas respostas reforçaram uma noção equivocada de que a utilização de fontes cinematográficas prescinde ou substitui a literatura especializada em sala. Em destaque, por outro lado, os apontamentos de que filmes potencializam o entendimento, melhoram o aprofundamento e a percepção de detalhes sobre o conteúdo e, principalmente, a forma com que, através da leitura sistemática das películas em sala, é possível, segundo assinala um aluno, ir além do meramente ficcional e analisar os aspectos artísticos e históricos da obra.

O parecer positivo, em sala de aula, justificava uma metodologia de análise fílmica para a unidade seguinte. Como se verá, o objetivo, dentro da sequência, difere nos dois casos, tendo em vista que, sobre Grécia Antiga, foi utilizado para a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, enquanto que, para o estudo de Roma, seria a própria fonte para análise do objeto do conhecimento, em torno do qual foi elaborada uma sequência didática com momentos remotos e presenciais para assistir, analisar e traduzir em produção escrita os resultados da pesquisa.

Como fundamento metodológico para a utilização de filmes como fonte no ensino de Roma Antiga, valer-me-ei dos pressupostos apresentados por BITTENCOURT (2008, pp.373-77), adaptando o trabalho dos especialistas da pesquisa com filmes para o ensino. Com base na autora, a operação historiográfica aplicada a essa tipologia de fonte subdivide-se em: 1) leitura externa, observando os contextos sociais, políticos e econômicos de produção e recepção da obra; e 2) leitura interna (do conteúdo) e leitura da produção do filme, analisando os aspectos humanos, artísticos e técnicos envolvidos. Uma particularidade da utilização de obras cinematográficas em sala de aula é a popularidade do suporte técnico (*internet*,

download *off-line*, DVD...) e as possibilidades que o recurso oferece para o professor. Uma das autoridades apresentadas pela autora é Carlos Vesentini, que defende a criação de “excertos ou dossiês”¹⁹ para apresentação em sala de aula, facilitando o domínio do professor e a leitura do texto cinematográfico.

Quanto à pertinência de filmes para a apropriação e reflexão de aspectos do componente Roma Antiga, pesou, em primeiro lugar, a capacidade de mobilização e o caráter interativo que poderia ser aplicado à atividade. Logo a preocupação do docente voltou-se para orientá-la metodologicamente e por selecionar filmes que abordassem, de forma original, os processos fundamentais estudados em sala. Diante da proposta da atividade, o planejamento, que se estendeu desde o dia 06/09, desenvolvido de forma conjunta com a professora regente, definiu pelo modelo de produção textual na forma de resenhas de filmes e anteviu a necessidade de propor alternativas para as seguintes variáveis: definição e disponibilização das películas *online* e exibição em sala para contemplar todos os participantes, orientação pelo professor da atividade dos alunos sobre o objeto do conhecimento e apoio teórico e atendimento remoto.

O recurso desenvolvido para orientar a atividade foi um roteiro de leitura de filmes e produção escrita (Apêndice 2), que, buscando familiarizar os alunos com os passos da pesquisa historiográfica, se dividiu em duas partes: a primeira exigindo pesquisa *online*, por meio de fichas técnicas e sinopses dos filmes, para obter dados referentes à produção cinematográfica, ao gênero da obra, inspirações históricas, literárias ou ficcionais do roteiro e as informações fundamentais do enredo (ambientação, personagens, conflito fundamental e desfecho final); posteriormente, analisando o conteúdo do filme, seja integralmente ou em “excerto” previamente selecionado pelo docente, caberia ao aluno relacioná-lo com aspectos de conteúdo programático estudado em sala de aula, complementando com considerações individuais sobre a utilização de filmes como fonte no ensino de História e associações entre os processos históricos retratados com fenômenos políticos, sociais e econômicos atuais.

A seleção das obras adotou, como critério, a possibilidade de contemplar diferentes aspectos sobre o conteúdo. O drama histórico-biográfico *Spartacus* (1960)²⁰, do dir. Stanley Kubrick, cujo roteiro é inspirado na Revolta de Espártaco (séc. I a.C.) do final do período republicano, traz uma leitura atenta às diferentes formas do emprego do trabalho escravo na

¹⁹ Segundo Vesentini: “Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atentando 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, 1997, p.15, apud. BITTENCOURT, 2008, p.377).

²⁰ SPARTACUS. Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos: Universal Pictures, 1960.

sociedade romana e às relações entre escravos e segmentos livres de patrícios e plebeus, cuja pertinência para o ensino se dá pela forma com que caracteriza o sistema escravista na Península itálica e nas províncias do Império.

Por outra obra, o drama histórico *Gladiador* (2000)²¹, dirigido por Ridley Scott, com roteiro que mescla aspectos ficcionais com inspirações reais, é possível adentrar ao tema da política em Roma no auge do Império Romano, fornecendo uma importante interpretação do fenômeno conhecido como “Política do Pão e Circo”. Os jogos de gladiadores, as atividades urbanas e as tramas políticas envolvendo o Imperador, o senado romano e, como objeto de legitimação, o povo, ganham destaque no enredo e na fotografia.

O último filme selecionado, o drama histórico-biográfico *Alexandria* (2009)²², do dir. Alejandro Amenábar, inspirado na história da filósofa e matemática Hipátia e no episódio do incêndio da Biblioteca de Alexandria, foi selecionado por retratar os conflitos religiosos entre cristãos, judeus e adeptos da religiosidade tradicional, chamados de “pagãos”, no final do Império. O roteirista também se preocupou com outras temáticas, mas a pertinência da película para o estudo proposto reside, principalmente, ao fornecer uma narrativa e representação visual que didatize o processo de consolidação do cristianismo como religião de estado no interior do Império Romano.

Para a execução da sequência didática, cujo resultado final corresponde à produção de resenhas de filmes de forma individual, foram separados quatro momentos: 1) Disponibilização dos filmes e de roteiro para a análise fílmica, em meio digital (16/09); 2) Exibição de recortes dos filmes, distribuição de suporte teórico e esclarecimento sobre aspectos do filme e da avaliação, em sala (20/09); 3) Acompanhamento remoto das produções por parte do docente (20/09 a 26/09); 4) Entrega e socialização dos resultados do trabalho em sala (27/09). Excetuando a fase de planejamento, já descrita, a execução da proposta compreendeu atividades do dia 16/09 a 27/09, sendo dois encontros presenciais nesse ínterim (20/09 e 27/09).

Quanto ao lugar da atividade proposta na estrutura burocrática da disciplina, desde o início, foi pensada para suprir a necessidade de diversificar as metodologias avaliativas. Tanto a prova, quanto o modelo de resenhas, como adotados na disciplina, não rompem com a avaliação somativa²³, mas o trabalho com fontes fílmicas difere, ao considerar que, além da

²¹ GLADIADOR. Direção: Ridley Scott. Estados Unidos: Universal Pictures, 2000.

²² ALEXANDRIA. Direção: Alejandro Amenábar. Espanha: Flashstar Home Vídeo, 2009.

²³ **Avaliação somativa** mensura o êxito do processo de aprendizagem através da atribuição de notas; difere da **avaliação formativa**, que, por sua vez, se baseia no acompanhamento contínuo docente do processo de aprendizagem.

possibilidade de identificar e reforçar a aceção e domínio quantitativo dos conteúdos explícitos, pode tornar a atividade de avaliação o meio para a reflexão e construção do conhecimento em sala, garantindo a participação efetiva dos alunos com um produto final.

2.2.1 APRECIACÕES SOBRE A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE ROMA ANTIGA E DE METODOLOGIAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE FILMES [*SPARTACUS* (1960), *GLADIADOR* (2000), *ALEXANDRIA* (2009)]

Retoma-se o desafio lançado por BITTENCOURT (2008, p.44), referente a tornar a avaliação a própria impulsionadora da renovação de conteúdos e métodos na disciplina escolar. Nesse sentido, pode-se fazer uma comparação da proposta avaliativa com o sistema padronizado de Avaliação Suplementar (AVS), ou a tradicional prova. Enquanto esta, definida como um recorte momentâneo do processo de aprendizagem, avalia o domínio do conteúdo e permite corrigir erros, a produção textual com base na leitura de fontes históricas assume caráter processual, é motor da reelaboração do conhecimento e, quando definida a partir de uma atitude dialógica entre docente e discentes, permite repensar conteúdos e métodos de ensino.

Consultados, a partir de questionário escrito aplicado em 28/09 (Apêndice 1), se preferem um modelo avaliativo baseado na aferição momentânea da aprendizagem ou em uma produção com prazo de entrega, 14 dos 15 questionários, entre alunos e alunas das duas turmas, apontaram a preferência por uma produção escrita com prazo, com as justificativas de ser “mais legal”, interessante e despertar a curiosidade, pela possibilidade de usar a criatividade, “fugir da rotina” e, merecendo maior destaque, a preocupação de um dos entrevistados com a maior possibilidade de elaboração do trabalho. Sendo uma das atribuições da avaliação no contexto escolar, a necessidade de promover a construção do conhecimento em sala de aula, tendo o aluno como sujeito do conhecimento, foi contemplada em outro questionamento, em que a proposta de trabalho escrito é comparada a outras metodologias a respeito desse quesito. 3/4 das opiniões são favoráveis à proposta aplicada na disciplina de resenhas de filmes. Dentre as menções alternativas, foi citado o modelo de seminários, utilizado no bimestre anterior, que, segundo dois estudantes, potencializa a aprendizagem do conteúdo.

Além de limitar as possibilidades da intervenção pedagógica, a imposição da avaliação padronizada, pré-definida no calendário escolar e que se estrutura no modelo comum de prova

de múltipla escolha, tem sido preterida pelos alunos e se reflete nos índices de aprovação²⁴, tornando a avaliação desmotivadora e um empecilho para a consolidação de uma aprendizagem significativa.

Segue-se, a seguir, com a leitura dos dados para repensar a construção do conhecimento sobre o conteúdo Roma Antiga em sala de aula, a partir de uma atividade orientada de análise dos filmes *Spartacus* (1960), *Gladiator* (2000) e *Alexandria* (2009). As fontes problematizadas são resenhas e questionários escritos/respondidos pelos estudantes. Ao todo, foram 13 resenhas referentes ao 1º Design e 22 do 1º Marketing analisadas, das quais 25 foram pertinentes para esse trabalho (exemplo de uma das produções dos alunos no formato de resenhas no Anexo 1). Acrescenta-se 15 questionários (Apêndice 1) (5 do 1º Design e 10 do 1º Marketing), a partir dos quais pode-se ter um parecer de alunos e alunas sobre a produção do trabalho e considerações sobre aspectos mais gerais da utilização de filmes no ensino.

Para objetivar a análise dos documentos, filtrando de acordo com a pertinência para a problemática, as seções que, no roteiro, estariam voltadas à indicação do título do filme, lançamento, produção, gênero e inspiração do roteiro; também ambientação (local e época), protagonistas e personagens principais, resumo do conflito gerador e desfecho; serão analisadas por generalizações, pontuando apenas alguns casos significativos.

De um modo geral, as informações, retiradas de fichas e resumos *online*, se repetem entre os trabalhos que abordam a mesma obra, o que indica uma metodologia parecida de pesquisa *online* entre os alunos, sem maior nível de aprofundamento. A exigência, para uma análise historiográfica, de refletir sobre os determinantes políticos, sociais e culturais da produção da obra, não é algo a que se detêm os trabalhos analisados.

Nessa primeira parte, algumas informações divergem, principalmente, quanto à inspiração do roteiro. As referências históricas no caso de *Alexandria* (2009) e *Spartacus* (1960) são bem captadas, na maioria dos casos, devido à inspiração em fatos reais; temas os quais se trabalhou em sala anteriormente. Em *Gladiator* (2000), no entanto, um trabalho distinguiu-se por apontar que a saga de Maximus, o protagonista, apesar da liberdade artística do roteiro, seria inspirada, dentre outras referências, na própria Revolta de Espártaco (73-71 a.C.) e no clássico de 1960, isto é, uma referência histórica e cinematográfica. No último encontro, voltado à socialização dos resultados do trabalho, o aluno defendeu seu ponto de

²⁴ A média da AVS no segundo Bimestre, considerando as duas turmas, foi de 5,3, enquanto que, na segunda nota, que adotou seminários e atividades, essa foi de 8,1. No terceiro bimestre, a primeira nota ficou numa média de 5,2.

vista em sala, demonstrando uma correspondência da produção escrita com os conhecimentos adquiridos durante a atividade. Outro trabalho distinguiu-se, negativamente, no entanto, por referir-se à série *Spartacus* (2010) ao invés do filme de 1960, demonstrando que, apesar da disponibilização em meio digital e exibição em sala, não assistiu à obra atentamente.

A parte do roteiro direcionada à crítica interna (do conteúdo) da obra é mais significativa para essa análise, pois permite refletir sobre o desenvolvimento da capacidade de associar e problematizar aspectos do conteúdo “Roma e o Império Romano” a partir de tipologias de fontes diversas em contexto escolar.

Primeiramente, erros de questão central ou anacronismos históricos foram constatados em cinco produções. Em três casos, sobre *Alexandria* (2009), os conflitos sociais e religiosos apresentados na obra são associados, pelos autores, como consequência do processo de expansão do Império Romano no Egito. A região foi conquistada pelo Imperador Augusto em 30 a.C. e a ambientação do roteiro do filme se dá em longínquos anos de 391 d.C. Alguns pontos da argumentação parecem confundir o enredo da obra com o clássico *Cleópatra* (1963), cujos eventos transcorrem entre 48-30 a.C. A respeito de *Gladiador* (2000), duas produções contextualizaram os eventos retratados no filme no interior do processo de transição entre República e Império. A ambientação do filme, na verdade, é do séc. II d.C., quando o império alcançava o ápice da sua extensão, mas, devido a liberdade artística do roteirista, é possível compreender referências históricas ao período da República Romana.

Algumas leituras originais selecionadas, as quais julga-se pertinentes para refletir sobre a construção do conhecimento na disciplina, têm em comum a retomada de temas e processos fundamentais para entender a história de Roma Antiga, que foram abordados em sala, e os aplicam para a análise das obras.

Sobre *Spartacus* (1960), uma visão positivada da revolta de escravos no contexto do escravismo romano, apresentada em um dos trabalhos, traz como argumento a luta contra a exploração, pela liberdade e contra a sujeição a situações desumanas. Fica esboçada, apesar da falta do aparato conceitual, uma ideia de conscientização da exploração através da revolta: “[...] após essa revolta, querendo ou não, por mais que muitos tenham sofrido para isso, [...] foram soltando as amarras após a revolução”. Em outro caso, é citado um “retrato da luta dos escravos” como sendo a grande contribuição da obra de Stanley Kubrick.

Como apresentado por FUNARI (2002), a transformação social no final da República Romana está diretamente ligada ao sucesso das conquistas e também à utilização da escravidão em larga escala. O filme oferece, nessa direção, uma representação contextual do levante de escravos, a contrapelo dos desdobramentos políticos tradicionalmente retratados do

final da República – os conflitos dos generais romanos entre si e contra o senado. Também oferece, principalmente nas cenas iniciais (07min30seg – 17min30seg), uma caracterização do escravismo em Roma e nas províncias romanas. Alunas e alunos, de modo geral, focalizaram o sentido político da Revolta de escravos e deixaram a segundo plano a possibilidade de analisar as diferentes formas do emprego do trabalho escravo (nas minas, nas lutas de gladiadores e diversões públicas, escravos domésticos) e a relação entre esses segmentos e as camadas patrícias e plebeias da sociedade, que são interpretações as quais o diretor se dispõe.

Nas discussões prévias sobre as obras em sala, com ênfase, o filme *Gladiator* (2000), foi utilizado para pensar o fenômeno da política do “Pão e Circo”. De modo breve, assim ficou conhecida a prática na Roma Imperial para a aquietação política da plebe a partir da promoção de diversões públicas e distribuição de subsídios alimentares. No filme, o povo é reivindicado pelo Imperador e pelo senado como forma de legitimação política, cenário no qual se promove os jogos de gladiadores voltados ao público geral.

Os aspectos mais reforçados nos trabalhos tocaram na decadência política da elite romana no contexto de extensão máxima das conquistas, no final do século II d.C., e a exploração dos segmentos de gladiadores, como manifestação da instituição da escravidão, destacando a brutalidade em Roma. Uma leitura alternativa, no entanto, levou a interpretar a proposta do roteiro como uma forma de representar a mobilidade e estratificação social na Roma Antiga, a partir do protagonista Maximus. Segundo o autor, “podemos ver que a pessoa pode descer e subir da elite social e que a escravidão em Roma era a base...”. Apesar da originalidade da leitura, a forma com que foi empregada no texto revela a ausência de problematização da fonte. O grau de mobilidade dentro da estrutura social romana, governada por patrícios e comerciantes enriquecidos, que atuavam no senado, na verdade, era baixo.

Alexandria (2009), por seu turno, fornece um leque de possibilidades temáticas para estudar os fenômenos do final do Império Romano: ascensão do cristianismo e os conflitos religiosos, o confronto entre o pensamento clássico e medieval, a política provinciana e o lugar da mulher na transição para a Idade Média. Nos momentos de exposição dialogada, a leitura das transformações no plano social e religioso do final do Império buscou caracterizar a transição entre uma civilização heterogênea e pluralista no mundo greco-romano, baseada no reconhecimento da diversidade cultural, religiosa, social e política, pela tentativa de homogeneização das formas de culto e pensamento através da hegemonia da Igreja Cristã que ascendia como religião de estado no interior do Império (FUNARI, 2002, p.111).

No geral, as leituras focalizaram a representação dos conflitos entre cristãos, judeus e adeptos da religiosidade tradicional, como principal contribuição da obra. Faltou, nesse

sentido, uma problematização do programa cristão de “combate ao paganismo” dentro da sociedade romana e provinciana, que foi alvo de debate em sala. No trabalho de uma aluna, em específico, o conflito fundamental é deslocado para o embate entre a razão da filosofia clássica e a fé cristã, no sentido dicotômico propugnado pelo iluminismo, desconsiderando os conflitos de matriz religiosa. Outra passagem, agora de um aluno, chama atenção por se referir à abordagem do roteiro a respeito dos eventos transcorridos no plano da religião como uma “interpretação tendenciosa”, demonstrando sua posição no debate, lembrando que o filme faz uma leitura crítica sobre a atuação de líderes da Igreja, como o doutor e bispo São Cirilo de Alexandria, no embate com a cultura “pagã”.

Como categoria analítica, o conceito de representação é central na análise de filmes. Entre referências diretas, a noção de representação é utilizada para analisar o conteúdo em quatro trabalhos diferentes. Em todos os casos, à exceção de um, trata-se de uma análise da representação visual do local da ambientação e aspectos da fotografia do filme. Analisam as características arquitetônicas e populacionais da *urbes* romana do séc. II; a herança helenística da arquitetura de Alexandria, província de Roma no final do séc. IV; e descrição visual das propriedades patrícias da Península Itálica do final da República. A representação assume, em outro trabalho, no entanto, um sentido mais amplo:

Em relação à visão pregada no filme sobre o processo histórico da Roma Antiga, pode-se argumentar que a representação é, em grande parte, negativa em relação à corrupção e à decadência do Império Romano. Isso é evidenciado principalmente através do personagem de Commodus, o vilão do filme, que se torna imperador após matar seu pai, o imperador Marco Aurélio, a fim de satisfazer seus próprios desejos de poder e ego. [...] Além disso, a representação do Coliseu como local de entretenimento brutal, onde gladiadores lutam até a morte para divertir as massas, também ressalta a decadência moral do Império Romano. Por outro lado, o personagem Maximus é apresentado como um herói virtuoso e leal, cujo desejo é restaurar a honra e a justiça no Império.
[...] Alguns personagens são estereotipados por exemplo, Commodus como vilão absoluto, o que pode não refletir a complexidade dos indivíduos na vida real.

Nessa passagem, três pontos merecem destaque: primeiramente, a preocupação do autor em caracterizar o viés do filme a respeito dos processos históricos que transcorrem no período retratado; também a atenção sobre a construção das personagens na obra, enquadrando nesse contexto; e, por fim, a problematização, pertinente para a análise histórica, de estereótipos e arquétipos reforçados no filme. A partir do conceito de representação, foi possível problematizar a mensagem da obra. A visualidade (fotografia) foi apenas um dos elementos abordados e ganha destaque a reflexão sobre a construção de tipos sociais que representariam as forças em oposição no processo histórico mais amplo.

Justamente sobre a possibilidade de problematização das obras foi o destaque de alunos e alunas, respondendo ao questionário sobre a importância da leitura

metodologicamente orientada. Em 11 respostas a avaliação foi positiva, argumentando que o roteiro de análise serviu para desenvolver uma postura crítica sobre os acontecimentos relatados, incitando a relacioná-los com os eventos estudados e buscar informações adicionais. Para quem conseguiu ir além, como o exemplo do trabalho acima, a leitura permitiu defrontar-se com a complexidade de uma obra cinematográfica, ressaltando os detalhes e referências intrínsecas, e o teor político da produção. Pela leitura do avaliador, a recepção da metodologia foi positiva e, relativamente, bem interpretada. Na maioria dos casos, dentre as questões solicitadas (de acordo com o Apêndice 2), a maior dificuldade foi de analisar o conteúdo da obra associando aos aspectos do componente curricular Roma Antiga, de acordo com as respostas dos estudantes²⁵ e análise do professor-pesquisador.

Argumentando sobre a utilização de filmes como fonte no ensino de História, a visão apresentada pelos discentes reflete a permanência na educação básica da concepção de história tradicional e a noção limitada de fonte histórica. Referindo-se aos pontos negativos, três casos apontaram a deturpação dos fatos e a excessiva dramatização de uma obra cinematográfica como problemáticas para o estudo da História. Para um deles, “serve para a pessoa ter uma primeira impressão”, o que significa que nega a possibilidade da pesquisa a partir de filmes, relegando a uma condição de apêndice. É sintomática também outra consideração de que “o ponto negativo [da utilização de filme] é que não conta muito da história”; concepção monopolizada pelos pressupostos de que ela se faz de fatos e eventos apenas. Diferencia-se dos demais a consideração, em um dos casos, do caráter eventual da experiência narrada pelo filme: “É ruim porque é pouco tempo de filme e não dá pra resumir uma história tão grande como a de Roma Antiga”. Os questionamentos, dentro dos esforços de renovação do ensino tradicional de História, não se ativeram, como uma das principais pautas, a problematizar a pertinência da síntese histórica na educação básica, mas, por outro lado, é incentivada a possibilidade de introduzir fontes as mais diversas na sala de aula, de modo que possa trabalhar com os alunos dados que abarcam desde eventos aos processos na longa duração, associando à unidade temática.

Fazendo um adendo, foi possível, em alguns casos, estabelecer um paralelo entre os eventos dos filmes sobre Roma Antiga com fenômenos econômicos, sociais e políticos da contemporaneidade. Foi associada a revolta dos escravos na obra de Stanley Kubrick à luta dos negros por direitos civis e igualdade; também a “política do pão e circo” aos escândalos de corrupção e às formas de manipulação da opinião pública que tomam os noticiários; e,

²⁵ Essa resposta consta em cinco questionários, dividindo com a dificuldade de elaboração do texto quanto à estrutura e cumprimento do tamanho exigido.

sobre os conflitos religiosos da Antiguidade, observada a incidência da intolerância e fundamentalismo, e da supressão da liberdade de pensamento, que guarda semelhanças com o presente.

Com base nos encontros presenciais e nos questionários, a capacidade de mobilização discente do trabalho com filmes, que já havia sido apontado pelos(as) alunos(as), foi reforçada. No momento de exibição em sala, a turma se mostrou colaborativa e interessada nos aspectos fundamentais do enredo. Aproximadamente, 3/4 dos questionários relataram que a passagem de trechos em sala atizou a curiosidade de assistir os filmes por completo para “saber o final”, e também foi apontado que serviu de motivação para pesquisar referências e filmes do mesmo gênero na internet. Houveram, por outro lado, três devolutivas que afirmaram que a proposta não gerou motivação, como exemplos: “não, porque não achei nenhum dos três filmes interessantes” e “não me senti tão motivada”. Retomando as produções textuais, uma terceira alternativa pode ser incluída, com base na intervenção de um aluno, quando aborda os pontos negativos da atividade: a dificuldade de arrumar tempo para a elaboração do trabalho no ambiente doméstico. Nesse caso, os imperativos são da ordem das consequências do ensino em tempo integral vivenciado numa escola da rede pública.

Diante dos dados apresentados, a discussão dos achados da pesquisa, a partir da problemática inicial e confrontados com a teoria debatida, se desdobra em dois momentos. O primeiro tratando-se de uma breve análise da validade da proposta como metodologia avaliativa para o ensino de História.

Sobre as funções da avaliação no processo de aprendizagem, a que menos pesa a favor da proposta de resenhas de filmes diz respeito à avaliação quantitativa do domínio dos conteúdos. Se bem é verdade que, para a análise de uma fonte como filme, se mobiliza conhecimentos factuais, contextuais e estruturais, a natureza na narrativa de um filme é, naturalmente, eventual. A inquietação do aluno que se referiu à impossibilidade de estudar “uma história tão grande como a de Roma Antiga” a partir de um filme, nasce das exigências no contexto educacional que busca dar conta, a cada unidade temática, dos variados aspectos a respeito do objeto do conhecimento.

A outra função é a avaliação da aprendizagem do educando perante os objetivos educacionais amplos. Credibilizam a proposta avaliativa e a intervenção pedagógica aplicadas, a orientação em favor da promoção da autonomia do sujeito e do desenvolvimento do pensamento crítico e científico. Esses aspectos encontram amparo nos documentos normatizadores da educação no país, como já destacado. Anteriormente, foram apresentados exemplos de introdução e execução orientada da operação historiográfica na sala de aula,

promovendo a reelaboração do conhecimento sistemático em contexto escolar, onde o aluno se coloca como sujeito do conhecimento. O sentido estético da educação também pode ser contemplado com a utilização de recursos como filmes, ao se trabalhar com recortes temáticos que abram caminho para o conhecimento e a assunção da identidade cultural pelo sujeito. Os dois pontos últimos não impõem, mas abrem possibilidades para que uma mudança na proposta avaliativa por parte dos profissionais docentes adapte as fases do processo de aprendizagem a um ensino significativo.

O segundo momento para discutir os achados da pesquisa retoma, justamente, o problema da promoção da educação libertadora, a partir de uma aprendizagem significativa, ao analisar a pertinência da experiência e da proposta pedagógica para a realidade educacional e social dos estudantes, tendo como parâmetro o perfil etário e socioeconômico elaborado, a partir da coleta de dados, na fase de planejamento da intervenção pedagógica.

Na adaptação dos conteúdos sobre Antiguidade Clássica, pesou antes, na definição do recurso, as vivências de alunos e alunas. Na era da midiatização, que incluem, principalmente, o fenômeno das redes sociais, as produções cinematográficas são linguagens com as quais as novas gerações estão plenamente familiarizadas. Não é exagero dizer que a constituição das estruturas cognitivas, que reflete, dentre outros aspectos, os processos de elaboração de uma identidade e formação de uma consciência crítica da realidade, é condicionada pela forma que o indivíduo se porta diante das mídias. Então, uma atividade orientada que introduz o fundamento metodológico para a leitura crítica dessas fontes atende a uma necessidade social. Mas, como o objetivo nessa seção é discutir os resultados e não justificar a proposta, as considerações dos alunos, submetidas ao filtro da análise do pesquisador, são retomadas para tecer algumas generalizações.

Primeiro, o trabalho com filmes melhora os aspectos motivacionais e o engajamento dos alunos na atividade (excetuando os três casos que atestaram negativamente). Um ensino desinteressante, modelado pela didatização do conhecimento academicista, que reflete a noção de disciplina escolar como “transposição didática”, é uma interpretação possível para o insucesso escolar. Para o ensino da história, o trabalho de renovação de conteúdos e métodos, impulsionada pela ampliação na concepção de fonte histórica, tem sido feito na mais recente produção acadêmica, o que leva a transferir o problema para a forma como tem-lo o adotado os profissionais docentes, condicionados pela realidade educacional. Nesse ponto, dois resultados justificam a indicação: a constatação da permanência de uma concepção de história tradicional na educação básica e a indicação de que a estrutura burocrática da educação escolar, agravada pelos imperativos do ensino em tempo integral, desencorajam atitudes em

favor da renovação de conteúdos e métodos no ensino de História. Então, quanto ao trabalho com filmes como recurso didático, amparado pelas novas propostas da pesquisa, pode-se compreendê-lo como uma alternativa para ressignificar o estudo dos componentes curriculares da disciplina de História, diferenciando da abordagem tradicional, e encorajar a participação discente com algo que está familiarizado em suas vivências.

Aqui se pode confrontar: mas, para efetivar uma pedagogia problematizadora, o ensino deve estar preocupado não só com o conhecimento das vivências e realidade dos(as) alunos(as), como também possibilitar condições para uma reflexão crítica dos sujeitos sobre sua própria realidade social. Nesse sentido, uma segunda consideração é de que o recurso de filmes é o meio ou suporte que permite ampliar as possibilidades temáticas e metodológicas, sendo que a transgressão dos conteúdos colonizados do discurso oficial, acrescentando abordagens que sejam pertinentes para a realidade das classes populares, é resultado da seleção e elaboração do planejamento docente. Se reforça a necessidade da intervenção pedagógica como mediação no processo de apreensão do objeto cognoscível.

Por fim, nos resultados da pesquisa, a incitação para refletir a atualidade dos problemas econômicos, políticos e sociais abordados nos filmes sobre a Antiguidade gerou resultado, de modo que alguns trabalhos conseguiram associar com as questões que estão na ordem do dia na vida pública nacional. Por traduzir em situações práticas e manifestações cotidianas categorias generalizantes que se consolidam nos estudos da disciplina, as interpretações fílmicas de fenômenos históricos oferecem representações que, por associação, são mais facilmente adotados pelos alunos em sua própria realidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das discussões, podemos sintetizar as principais descobertas do trabalho. Dentre os aspectos abordados sobre a releitura da minha trajetória acadêmica pessoal, o enfoque proposto reafirmou a importância de situações didáticas que incitem o(a) aluno(a) a uma reflexão orientada sobre sua realidade social. Dentre as experiências formativas mais generalizáveis, essas intervenções colaboraram para a construção da identidade em ambiente escolar, o desenvolvimento de uma consciência histórica e aproximações com o campo, pesando, no caso particular, as representações dos fenômenos históricos, e serviram como exemplo teórico e/ou prático para a formação do ser profissional docente.

Dos resultados da execução da intervenção pedagógica no estágio e, principalmente, da análise subsequente das fontes, o principal acréscimo para o *corpus* do conhecimento científico e pedagógico foi da ordem das potencialidades da utilização de fontes

cinematográficas para o ensino de História na educação básica, mais especificamente tratando-se das civilizações do Império Romano. Os principais pontos, em favor do recurso, que saltam à análise, elencam a capacidade de mobilizar a participação e o engajamento discente, a possibilidade de reelaboração do conhecimento em sala de aula com a diversificação de fontes e da relação sujeito-objeto, a didatização e tradução prática de processos históricos que exigem elevado grau de abstração, a introdução de abordagens temáticas, que colaboram para a identificação com a história e formação identitária do sujeito, e a abertura para a reflexão dos determinantes sócio-político-culturais da produção de representações e do conhecimento histórico no presente sobre o passado.

Reitera-se que a questão norteadora para a abordagem do objeto do conhecimento direcionou, de forma secundária, à reflexão sobre a avaliação na educação básica. A partir da problematização da intervenção pedagógica, chegou-se aos seguintes resultados: primeiramente, as imposições da estrutura burocrática da instituição escolar, na qual o reflexo maior experienciado é a avaliação padronizada, limitam o trabalho docente no sentido de renovação dos conteúdos e métodos e colaboram para um ensino desestimulante para o aluno; segundo, a avaliação, tomando como parâmetro a experiência com o modelo de resenhas de filme, pode ser impulsionadora da renovação das teorias e métodos em contexto escolar (BITTENCOUT, 2008, p.44); e, terceiro, acrescentando a isso, pode, apesar da exigência educacional pela avaliação do domínio quantitativo dos conteúdos por parte do aluno, representar um parâmetro para avaliar os objetivos educacionais mais amplos, como os que envolvem a formação do sujeito crítico, participativo e dotado de autonomia intelectual.

Considerando o conjunto dos resultados, considero que a pesquisa-ação forneceu material quantitativo e qualitativamente para cumprir com o objetivo geral de problematizar os contextos e possibilidades de construção do conhecimento em sala de aula, focalizando o ensino de Roma Antiga a partir de filmes. Como o diálogo teórico foi balizado por autores da pedagogia, em torno da perspectiva da educação problematizadora, ao invés dos acréscimos à historiografia, as principais contribuições centralizaram-se sobre o processo de aprendizagem, especialmente tratando das metodologias de ensino aplicado à disciplina História.

A validade da metodologia para futuras apropriações considera, positivamente, a capacidade de tornar a avaliação mais prazerosa e um processo contínuo de produção orientada, desenvolvendo a escrita em gêneros acadêmicos, a criticidade na apreciação de veículos da arte e o repertório imagético dos processos históricos. Referindo-me a uma crítica sobre a intervenção pedagógica descrita, o arcabouço analítico dos estudantes deve ser melhor trabalhado, principalmente os fundamentos da pesquisa com filmes, tratando-se de uma

variável do processo que merece uma atenção prioritária por minha parte, enquanto profissional docente, e outros professores-pesquisadores.

Para a situação pedagógica específica, a elaboração da proposta cumpriu com os objetivos educacionais, especialmente a tarefa de diversificar as metodologias avaliativas na dinâmica disciplinar, mas, ao mesmo tempo, antecipou problemas a que terão de lidar aqueles que se proporem a empreendimento dessa natureza futuramente na realidade da educação básica da rede pública de ensino. Podemos citar a imposição da avaliação padronizada sobre a autonomia do(a) professor(a) no planejamento da unidade; a necessidade, para atender aos índices educacionais, de propostas que compreendam a apreensão quantitativa do domínio dos conteúdos disciplinares; e a realidade do ensino em tempo integral, que desencoraja as atividades para além dos muros da escola.

Por fim, se espera de um trabalho dessa natureza que discorra sobre as potencialidades do campo de pesquisa. O horizonte bibliográfico que explora fontes fílmicas para a produção na academia, seja a partir de um objeto específico ou estudos de caráter teórico-metodológico, não é necessariamente aquele a que se refere esse trabalho. Trata-se de propostas pedagógicas, orientadas pelo objetivo de introduzir os fundamentos da pesquisa histórica em sala e que apresentem os resultados da execução em contexto escolar. A tarefa é adotar o *corpus* documental da pesquisa com filmes, que vem crescendo, especialmente a metodologia de trato com essa tipologia de fonte, para introduzir a pesquisa no ensino de História. Justamente nesse sentido se ampara na concepção de autonomia do conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2008) e lança-se o questionamento: se, com a renovação das tipologias de fontes históricas, o conhecimento tem sido produzido na academia a partir de veículos com elevados graus de popularização, por que, ao invés de importar esse conhecimento, não se introduz o método para a análise e produção do conhecimento em sala?

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRIA. Direção: Alejandro Amenábar. Espanha: Flashstar Home Vídeo, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp.23-56, 351-377.
- DALTRO, Mônica R.; FARIA, Anna A. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v.19, n.1, pp.223-237, jan-abr 2019.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In.: FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp.19-56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GLADIADOR. Direção: Ridley Scott. Estados Unidos: Universal Pictures, 2000.

LAZARIN, Denize Helena; LONDERO, Rodolfo Rorato. A escrita de si: contornos da autobiografia e autoficção em *O corpo em que nasci*, de Guadalupe Nettel. **Vitória**, n.33, 2018/1, pp.79-96.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol.1, n°2, 1996, pp.73-98.

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, v.6, n°11, p.237-254, 2017.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato científico como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.48, p.60-77, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2018 (versão eletrônica), pp.02-104.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Cidadã Integral Técnica Nenzinha Cunha Lima, Campina Grande - PB, 2022.

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. Escola Cidadã Integral Técnica Nenzinha Cunha Lima. “Aprendendo a ser e a escolher: redefinindo conceitos para a formação profissional”. Campina Grande - PB, 2022.

SILVA, Fabiane S.; RODRIGUES, Ana Paula. **O Lúdico e o Ensino de História**: novos métodos e possibilidade de aprender. Programa de pós-graduação em Educação da FACIBA.

SILVA, Wilton C. L. Para além da ego-história: memoriais acadêmicos como fonte de pesquisa autobiográfica. São Paulo, **Unesp**, v.11, n.1, pp.71-95, janeiro-junho de 2015.

SILVA, Sheila dos Santos, MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. Escritas de si e espaço biográfico – Revisão teórico-crítica. **Memento** – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso, v.07, n.2, julho-dezembro de 2016.

SPARTACUS. Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos: Universal Pictures, 1960.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE UTILIZAÇÃO DE FILMES NA DISCIPLINA, APLICADO NO 1º DESIGN E 1º MARKETING DIA 28/09/2023.

QUESTIONÁRIO

1. Após o exercício de análise dos filmes, você considera que passou a achar a produção de um filme, especialmente filmes históricos, tarefa mais complexa do que antes? Por quê?

.....

2. A forma proposta para a análise do filme permitiu uma leitura mais aprofundada da mensagem da obra? Você considera que a leitura orientada a partir do roteiro permitiu superar uma postura passiva e acrítica ao assistir filmes, como ocorreria anteriormente? Explique.

.....

3. Sobre o recurso do filme em vídeo, a apresentação de trechos em sala e a possibilidade de assisti-lo em casa, de que forma esse recurso contribuiu para melhorar a motivação? Você se sentiu motivado para assisti-lo em outro ambiente, além da apresentação em sala? O filme motivou a pesquisar, por conta própria, outros filmes ou fontes sobre o conteúdo do qual trata o filme?

.....

4. Para você, a construção da atividade avaliativa em um tempo mais longo, com ocasião de apresentação de filmes em sala e a possibilidade de assisti-los em casa, transformou a avaliação em algo mais prazeroso? O que você prefere: aplicação de prova em uma aula ou produção de trabalho escrito envolvendo análise de filme com um prazo para entrega?

.....

5. O filme, complementado pelo material em texto disponibilizado, ajudou a superar noções equivocadas sobre o conteúdo Roma Antiga que tinham permanecido após as aulas? Se possível, cite e explique.

.....

6. Você considera que conseguiu produzir novos conhecimentos sobre o conteúdo Roma Antiga, que não seria possível por meio de outras formas avaliativas, como prova, atividade e seminário?

.....

7. Aponte as principais dificuldades que teve na leitura do filme e na elaboração da resenha.

.....

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ANÁLISE FÍLMICA

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE RESENHA CRÍTICA

- 1- Escolha **UM** entre os filmes *Alexandria* (2009), *Gladiator* (2000) e *Spartacus* (1960) para o trabalho (Link para os filmes no Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1-w94OULFgi95A_6rNTRK9Wi1UsutDUrS?usp=drive_link)

- 2- **PRIMEIRA PARTE:** Pesquisa *online* com base em fichas técnicas e sinopses dos filmes (para trazer a primeira parte manuscrita na próxima quarta 20/09)

Introdução

- a) Qual filme será abordado no trabalho?
- b) Quando o filme foi lançado? Em qual país? Quem é o diretor?
- c) Qual o gênero do filme? Baseado em quê seu roteiro foi produzido (a inspiração)?

***Junte as respostas em um parágrafo de, no mínimo, 5 linhas**

1º Parágrafo do desenvolvimento (Resumo do enredo do filme)

- a) Onde e quando o roteiro é ambientado (local e época onde se passa a história)?
- b) Qual o(a) protagonista e os personagens principais do filme?
- c) Faça um pequeno resumo do conflito fundamental em torno do qual gira a história.
- d) Qual o desfecho (final) do filme?

***Junte as respostas e elabore um parágrafo de, no mínimo, 10 linhas**

3. **SEGUNDA PARTE:** com base em trechos do filme escolhido (**pode fazer assistindo todo o filme ou apenas um trecho selecionado pelo professor**) ****OBS.: filmes serão apresentados na próxima quarta 20/09 em sala**

2º Parágrafo do desenvolvimento (relacionar o filme com o conteúdo estudado em sala)

- a) Qual aspecto do conteúdo de História de Roma Antiga está sendo interpretado no filme?
- b) Na sua leitura, a visão pregada no filme sobre esse processo histórico é positiva ou negativa? Explique utilizando alguma(s) fala(s) ou cena(s) do filme como argumento para justificar sua resposta.

***Junte as respostas em um parágrafo de, no mínimo, 12 linhas**

Conclusão

- a) Qual sua avaliação do filme como fonte para se estudar a História de Roma Antiga em sala de aula? Pontos positivos e negativos
- b) A partir da abordagem do filme, foi possível relacionar fenômenos da História de Roma com problemas políticos, sociais e econômicos da nossa realidade atual ou recente? Cite um e explique a relação.

***Junte as resposta e elabore um parágrafo de, no mínimo, 5 linhas**

ANEXO 1 – RESENHA DO FILME *SPARTACUS* (1960) DE AUTORIA DE UMA LUNO DO 1º MARKETING

~ Resenha do filme: "Spartacus"

O Filme norte-americano ~~em~~ produzido no ano 1960, realizado por Stanley Kubrick. Fala sobre a história do rebelde Spartacus, que foi nascido e criado escravo em Roma, depois vendida a uma escola de gladiadores, mas depois de um tempo ele se rebelou contra seus donos e liderou uma tropa de escravos, com a intenção de voltar para a península itálica e voltar para casa.

A história se passa na época entre 73 e 71 a.C. que aconteceu em Roma. Spartacus é representado como personagem principal do filme, e que conta com outros personagens, como Varínia (uma escrava na qual Spartacus se apaixonou), Antonius, e o romano Crasso, entre outros. A revolta começou com a insatisfação de Spartacus por sofrer maus tratos e humilhações por seu proprietário. O desfecho do filme é quando o protagonista é crucificado pelas forças romanas juntamente com seus companheiros rebeldes.

O aspecto do conteúdo de história representado no filme é a escravidão. A visão pregada no filme é totalmente negativa pois percebe-se o quão sofrida foi a vida de Spartacus, sendo humilhado e maltratado por seu dono.

Spartacus é uma fonte útil para saber sobre a história de Roma Antiga e como era retratado a escravidão na época.

ANEXO 2 – TURMA DO 1º MARKETING EM OCASIÃO DA DESPEDIDA DO RESIDENTE



Data: 27/09/2023; **Autoria:** Cristiane Raposo Souza Araújo; **Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

ANEXO 3 – TURMA DO 1º DESIGN EM OCASIÃO DA DESPEDIDA DO RESIDENTE



Data: 27/09/2023; **Autoria:** Cristiane Raposo Souza Araújo; **Fonte:** Arquivo pessoal do autor.