



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL**

**SERGIO ROMUALDO LIMA BRANDIM**

**HISTÓRIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS NO CURSO  
DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (TERESINA/PIAUÍ)**

**SÃO LUIZ  
2025**

**Uema**

**HISTÓRIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA  
(TERESINA/PIAUÍ) 2025**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**  
**MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL**

**SERGIO ROMUALDO LIMA BRANDIM**

**HISTÓRIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS NO CURSO DE  
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (TERESINA/PIAUÍ)**

**Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico**

**SÃO LUÍS**

**2025**

**SERGIO ROMUALDO LIMA BRANDIM**

**HISTÓRIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS NO CURSO DE  
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (TERESINA/PIAUÍ)**

**Tese apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em História da Universidade  
Estadual do Maranhão, com vista à  
obtenção do título de Doutor em História.  
Orientadora: Dra. Sandra Regina  
Rodrigues do Santos**

**São Luís**

**2025**

SERGIO ROMUALDO LIMA BRANDIM

**HISTÓRIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (TERESINA/PIAUÍ)**

**Tese de Doutorado** do programa de Pós-Graduação Profissional em História, Curso de Mestrado/Doutorado da Universidade Estadual do Maranhão.

**Banca Examinadora:**



Documento assinado digitalmente  
**SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS**  
Data: 18/06/2025 10:52:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.a. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos  
(orientador/a) (PPGHIST/UEMA)



Documento assinado digitalmente  
**SALANIA MARIA BARBOSA MELO**  
Data: 20/06/2025 16:52:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.(a) Dra. Salânia Maria Barbosa Melo  
(PPGSC - UESPI)



Documento assinado digitalmente  
**ALCEBIADES COSTA FILHO**  
Data: 20/06/2025 15:22:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Alcebíades Costa Filho  
(PPGSC - UESPI)



Documento assinado digitalmente  
**ELOY BARBOSA DE ABREU**  
Data: 20/06/2025 15:32:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Eloy Barbosa de Abreu  
(PPGHIST-UEMA)



Documento assinado digitalmente  
**ANTONIO EVALDO ALMEIDA BARROS**  
Data: 21/06/2025 09:05:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros  
(PPGHIST/UEMA)

---

Suplente Prof.a. Dra. Júlia Constança Pereira Câmelo  
(PROFHISTÓRIA/UFMA)

---

Suplente Prof.a. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa  
(PPGHIST/UEMA)

Brandim, Sergio Romualdo Lima.

História e cinema : experiências metodológicas no Curso de Licenciatura Plena em História (Teresina/Piauí) / Sergio Romualdo Lima Brandim. - São Luís, 2025.

222 f. : il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Ensino de História. 2. Metodologias Ativas. 3. Cinema - Temas Transversais. I. Título.

CDU 93/94:37.02(812.2)

*Dedico essa tese aos meus pais Paulo de Tarso Ribeiro Brandim e Maria Noeme Lima Brandim que sempre me demonstraram na forma mais prática que a educação é o único caminho para se alcançar a cidadania e a minha filha Helena Amorim Campos Brandim que agora pode me chamar de Papai Doutor.*

## AGRADECIMENTOS

Na vida de um acadêmico o percurso intelectual se faz de uma forma solitária noite e dias em frente de livros, telas, salas de aula caminhos em busca de ser o melhor de si e para si, chegar até nossos alunos como possibilidades de aprendizado olhando para nós como uma eterna fonte de saber, e nós acadêmicos nos fazendo de donos deste.

Doce ilusão, pensarmos que ao longo de tudo isso estávamos sós e não permitir com que olhássemos para os lados. Contudo caminhar só te leva a solidão do “acha que tudo sabe”, precisamos sim, dos outros e estes estão lá no seu caminho, hora te dando a mão, hora te dando a pancada, que você precisa para chegar ao seu destino, por isso em momentos como esse, que estamos nos colocando a prova da academia, na construção do nosso conhecimento temos muito o que e a quem agradecer.

Gostaria de começar agradecendo ao mundo acadêmico, aos meus colegas de turma, aos meus professores-colegas, até porque nesse momento de Doutorado somos mais do que nunca cúmplice de crê na educação, a Universidade Estadual do Maranhão que permitiu com sua estrutura que chegássemos até aqui; a Universidade Estadual do Piauí, minha instituição de trabalho e de aprendizado, estamos juntos a 30 anos e a cada dia me faz crê que fiz a escolha certa.

A Minha Orientadora Doutora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, eu sempre tive sorte com minhas orientações, contudo ter tido a Doutora Sandra ao meu lado, neste caminho o tornou não só possível como algo prazeroso e acima de tudo um aprendizado de que a ternura e o afeto ainda é a forma mais adequada de produzir o conhecimento; só posso lhe agradecer a todos os momentos e conselhos ao longo deste período.

Aos meus colegas de universidade, que muitas vezes cobriram meus horários e apoiaram da forma possível, como cada um sabe que é necessário para trilhar esse caminho.

Aos meus alunos, a estes não só agradeço a paciência, mais também a parceria no que foi possível na pesquisa deste trabalho, sem eles como agentes ativos da pesquisa não teria sido possível e entre eles em especial a minha caríssima aluna: Clara Lavynia Mendes Costa que esteve à frente da organização do meu Ebook, valeu Clara!!

As minhas amigas do grupo seletor do “master chef”, Verônica Acioly, Luciana Pessoa, Rosália Mourão e Elisa Ramos que sempre estiveram no apoio incondicional do meu trabalho nos momentos certos e os incertos também, em especial a Rosália que não só me apoiou, como sempre teve disposta a fazer a revisão da minha escrita.

Aos meus irmãos Rosângela (Danda), Rinaldo, Rejane, Cíntia e Rafael e minha Mãe Maria Noeme Lima Brandim somos uma família de professores e tenho muito agradecer a todos por permitir usufruir desta família e deste universo onde o saber não tem fronteiras e acima de tudo os caminhos não geram o preconceito.

A Mara Bianca e sua família Elisonete, Francisco Campos, Marina e Mário que sempre estão próximo me ajudando a criar nossa filha Helena amorim Campos Brandim, demonstrando a ela que esse mundo não é dos mais fáceis mais com amor e educação podemos chegar lá.

A minha filha Helena amorim Campos Brandim, que me ensina a cada dia um pouco da vida, obrigado filha e desculpa o papai é sério assim mesmo, mas te ama.

A Karim Cruz Ramos que sempre foi aquela voz de conforto e que em muitos momentos acreditou muito mais em meu potencial do que eu mesmo, minha menina! Obrigado! Por tudo e por sempre acreditar que era possível e a Tais que sempre está disposta a sorrir da minha e das nossas besteiras.

Enfim um obrigado mais que especial ao meu pai, Paulo de Tarso Ribeiro Brandim, um homem onde o saber sempre foi motivo de orgulho, onde ler era parte da essência dele, onde o cinema e a música faziam parte do seu mundo e fez com que fizesse parte do nosso mundo, um homem que via no novo a possibilidade e permitia que cada um dos seus filhos trilhasse seu caminho, obrigado pai sei que sempre fui motivo de orgulho para o senhor e também sei que nesse momento você tá dizendo “esse é meu menino, meio atrapalhado?! Mas sabe o que faz!”. Te amo pai e obrigado por ter sido tudo que foi na minha vida.

*Soldados! Não batalheis pela escravidão! Lutai pela liberdade!*

*No décimo sétimo capítulo de São Lucas é escrito que o Reino de Deus está dentro do homem - não de um só homem ou um grupo de homens, mas dos homens todos! Está em vós! Vós, o povo, tendes o poder - o poder de criar máquinas. O poder de criar felicidade! Vós, o povo, tendes o poder de tornar esta vida livre e bela... de fazê-la uma aventura maravilhosa. Portanto - em nome da democracia - usemos desse poder, unamo-nos todos nós. Lutemos por um mundo novo... um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice.*

*É pela promessa de tais coisas que desalmados têm subido ao poder. Mas, só mistificam! Não cumprem o que prometem. Jamais o cumprirão! Os ditadores liberam-se, porém, escravizam o povo.*

*Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós. Soldados, em nome da democracia, unamo-nos.*

*Hannah, estás me ouvindo? Onde te encontres, levanta os olhos! Vês, Hannah?!*

*O sol vai rompendo as nuvens que se dispersam! Estamos saindo da treva para a luz! Vamos entrando num mundo novo - um mundo melhor, em que os homens estarão acima da cobiça, do ódio e da brutalidade.*

*Ergue os olhos, Hannah!*

*A alma do homem ganhou asas e afinal começa a voar.*

*Voa para o arco-íris, para a luz da esperança.*

*Ergue os olhos, Hannah! Ergue os olhos!*

*De Charles Chaplin, no filme 'O Grande Ditador' - 1940.*

## RESUMO

O texto seguinte será baseado na linha de pesquisa (Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico), onde buscaremos analisar uma proposta onde a relação entre cinema e História, possibilita uma ampliação e conquista de conhecimento para nossos alunos, permitindo assim uma relação entre conhecimento historiográfico, e metodologias ativas, através de uma linguagem midiática como o cinema, atender às competências expostas pela BNCC. Dar a essa linguagem (cinema) um debate mais amplo sobre a possibilidade de construção do conhecimento histórico, acreditando que a narrativa audiovisual permitirá a ampliação dos debates de conceitos históricos, bem como da interdisciplinaridade para além da sala de aula. O Cinema entra como mecanismo de análise, ampliando os possíveis elementos por ele abordados, indo na compreensão desse "ponto de vista", para a análise de matrizes culturais, históricas, científicas e populares. Para isso, teremos como pontos de estrutura e base de análise de três escolas estaduais, que foram as escolas Colégio Estadual Zacaria de Góis, Colégio Estadual Dirceu Arco Verde e Colégio Estadual Didácio Araújo. Nessas escolas serão analisadas as Práticas Pedagógicas, Metodologia do Ensino de História e os Estágios Supervisionados, um projeto de inserção dos graduandos na educação básica do curso de História, em sua condição de estágio curricular, permitindo assim uma relação direta entre a escola e a formação docente do curso de licenciatura em História. A pesquisa apresentará um produto pedagógico no formato de um Ebook de filmes, que se relacionam a três eixos temáticos: Violência, Diversidade e Direitos Humanos, estes eixos são contemplados na análise de quatro obras cinematográficas e cada obra contemplada com 4 propostas de Metodologias Ativas para sua utilização em sala de aula. A intenção é permitir um leque de opções no uso dessas obras em sala de aula e interligar as duas coisas, ou seja, temas transversais como eixo e o uso de filmes em sala de aula com metodologias ativas.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Metodologias Ativas, Cinema e Temas Transversais.

## ABSTRAT

The following text will be based on the line of research (Languages and Construction of Historical Knowledge) where we will seek to analyze a proposal where the relationship between cinema and History enables an expansion and conquest of knowledge for our students, thus allowing a relationship between historiographical knowledge, and active methodologies through a media language such as cinema, to meet the competencies exposed by the BNCC. To give this language (cinema) a broader debate on the possibility of constructing historical knowledge; Believing that the audiovisual narrative will allow the expansion of the debates of historical concepts, as well as interdisciplinarity beyond the classroom, Cinema enters as a mechanism of analysis expanding the possible elements addressed by it, going to the understanding of this "point of view", for the analysis of cultural, historical, scientific and popular matrices. For this, we will have as points of structure and basis of analysis three state schools, which were the schools Colégio Estadual Zacaria de Góis, Colégio Estadual Dirceu Arco Verde and Colégio Estadual Didácio Araújo. These schools will analyze the Pedagogical Practices, Methodology of History Teaching and Supervised Internships, a project of insertion of undergraduates in the basic education of the History course in their condition of curricular internship, thus allowing a direct relationship between the school and the teacher training of the degree course. The research will present a pedagogical product in the format of a Ebook of films that are related to three thematic axes Violence, Diversity and Human Rights, these axes are contemplated in the analysis of four cinematographic works and each work contemplated with 4 proposals of Active Methodologies for its use in the classroom, the intention is to allow a range of options in the use of these works in the classroom and interconnect the Two things, that is, transversal themes as an axis and the use of films in the classroom with active methodologies.

**Keywords:** History Teaching, Active Methodologies, Cinema and Cross-Cutting Themes.

## RÉSUMÉ

Le texte suivant s'appuiera sur la ligne de recherche (Langages et construction des savoirs historiques) où nous chercherons à analyser une proposition où la relation entre cinéma et Histoire permet une expansion et une conquête de connaissances pour nos étudiants, permettant ainsi une relation entre les connaissances historiographiques, et les méthodologies actives à travers un langage médiatique tel que le cinéma, répondre aux compétences exposées par le BNCC. Donner à ce langage (le cinéma) un débat plus large sur la possibilité de construire un savoir historique ; Convaincu que la narration audiovisuelle permettra d'élargir les débats sur les concepts historiques, ainsi que l'interdisciplinarité au-delà de la salle de classe, le cinéma entre comme un mécanisme d'analyse élargissant les éléments possibles qu'il aborde, allant à la compréhension de ce « point de vue », pour l'analyse des matrices culturelles, historiques, scientifiques et populaires. Pour cela, nous aurons comme points de structure et de base d'analyse trois écoles publiques, à savoir les écoles Colégio Estadual Zacaria de Góis, Colégio Estadual Dirceu Arco Verde et Colégio Estadual Didácio Araújo. Ces écoles analyseront les Pratiques Pédagogiques, la Méthodologie de l'Enseignement de l'Histoire et les Stages Encadrés, un projet d'insertion des étudiants de premier cycle dans l'enseignement de base du parcours d'Histoire dans leur condition de stage curriculaire, permettant ainsi une relation directe entre l'école et la formation des enseignants du cursus. La recherche présentera un produit pédagogique sous la forme d'un Ebook de films qui sont liés à trois axes thématiques Violence, Diversité et Droits de l'Homme, ces axes sont envisagés dans l'analyse de quatre œuvres cinématographiques et chaque œuvre est envisagée avec 4 propositions de Méthodologies Actives pour son utilisation en classe, l'intention est de permettre une gamme d'options dans l'utilisation de ces œuvres en classe et d'interconnecter le Deux choses, c'est-à-dire des thèmes transversaux en tant qu'axe et l'utilisation de films en classe avec des méthodologies actives.

**Mots-clés:** enseignement de l'histoire, méthodologies actives, cinéma et thèmes transversaux.

## LISTA SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5  
ANDE – Associação Nacional de Educação),  
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação  
ANPUH – Associação Nacional Professores Universitários de História  
ARENA – Ação de renovação Nacional  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação  
DCCH – Diretrizes Curriculares dos Cursos de História  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DDHC – Declaração dos direitos dos Homens e Cidadãos  
DH – Didática da História  
DOI-codi - Departamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna  
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos  
EMC – Estudos de Moral e Cívica  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IP – Instrução entre Pares  
LDB – Leis de diretrizes e Bases  
MA – Metodologias Ativas  
MCL – Magnha Charta Libertatum  
MEH – Metodologia do Ensino de História  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OSPB – Organização Social Política Brasileira  
PBL – Problem Based Learning  
PCN's – Parâmetro Curriculares Nacionais  
PP – Práticas Pedagógicas  
PPC – Plano Político do Curso  
TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação  
UESPI – Universidade Estadual do Piauí

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1	princípios das metodologias ativas de ensino	Pág.107
Figura 2	esquema de sala de aula invertido	Pág.119
Figura 3	modelo de um mapa mental	Pág.121
Figura 4	modelo de aprendizado por problemas	Pág.123
Figura 5	modelo de planejamento de pesquisa	Pág.126
Figura 6	modelo da organização do g.o. e g.v	Pág.130
Figura 7	modelo da instrução de pares ou times	Pág.132
Gráfico 1	acesso a metodologia do uso de cinema em sala desde que ingressou no curso	Pág.141
Gráfico 2	desenvolvimento da habilidade de uso em sala sobre o cinema	Pág.142
Gráfico 3	o que você acha do uso de cinema em sala de aula	Pág.143
Gráfico 4	o uso do cinema e a importância deste	Pág.143
Gráfico 5	aceitação do uso do cinema em sala	Pág.146
Gráfico 6	uso avaliativo do filme em sala de aula	Pág.147
Gráfico 7	utilização do filme em sala de aula	Pág.147
Gráfico 8	filme nacional ou estrangeiro	Pág.149
Tabela 1	como criar uma estratégia educacional gamificada.	Pág. 116
Tabela 2	fases da execução da técnica	Pág.129
Tabela 3	alternativas, descrições e vantagens	Pág.134

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.</b> ....	15
<b>1 UM BREVE PERCURSO DOS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: Notas de estudo.</b> .....	20
<b>1.1 A EDUCAÇÃO NACIONAL NO PERCURSO DAS LEIS: Algumas propostas.</b> .....	20
<b>1.2 A DITADURA CAMINHA PARA O SEU FIM E O BRASIL CHEGA AOS ANOS 80 COM OS PRENÚNCIOS DE UMA NOVA CONSTITUIÇÃO.</b> .....	31
<b>1.3 NO CONTEXTO DAS REFORMAS: As concepções priorizadas na legislação para o ensino de História.</b> .....	42
<b>1.3.1 Proposições das legislações para o ensino de História: utilizando o cinema como ferramenta.</b> .....	48
<b>2 HISTÓRIA, CINEMA E SALA DE AULA: Ensinando os temas transversais através de filmes.</b> .....	51
<b>2.1 HISTÓRIA E CINEMA: um longa metragem.</b> .....	51
<b>2.2 HISTÓRIA E CINEMA EM SALA DE AULA: Analisando alguns temas transversais</b> .....	59
<b>2.2.1 DIREITOS HUMANOS: Ensinar para além de si e se encontra no direito de todos.</b> .....	59
<b>2.2.2 VIOLÊNCIA: Um mal que assola a nossa sociedade.</b> .....	74
<b>2.2.3 A DIVERSIDADE CULTURAL a busca da igualdade na diferença.</b> .....	87
<b>3 COMO ENSINAR A ENSINAR HISTÓRIA: proposições das PP's, da MEH e na inter-relação com as metodologias ativas.</b> .....	94
<b>3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU ALCANCE EM SALA DE AULA.</b> .....	94
<b>3.1.1 O plano político do Curso de História da UESPI: contribuições para as PPs</b> .....	103
<b>3.1.2 As metodologias ativas: suportes pedagógicos</b> .....	107
<b>3.2 A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: Relatando experiências.</b> .....	138
<b>3.3 O QUE ENSINAMOS NA GRADUAÇÃO E A RELAÇÃO COM A ESCOLA: como o cinema chega à sala de aula?</b> .....	145
<b>3.3.1 O EBOOK DE FILMES “CINEMA E METODOLOGIAS ATIVAS: PRÁTICAS EM SALA DE AULA” - o produto técnico-tecnológico.</b> .....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS.</b> .....	161
<b>APÊNDICE.</b> .....	170

## INTRODUÇÃO

Ainda persiste em nossa sociedade um academicismo que nos castra da possibilidade de leituras imagéticas, ou pelo menos, nos deixa num estado de ebriedade com relação as imagens e suas formas de intepretações.

Surge textolatria, tão alucinatória como a idolatria. Exemplo impressionante de textolatria é “fidelidade ao texto”, tanto nas ideologias (cristã, marxista, etc.), quanto nas ciências exatas. Tais textos passam a ser inimagináveis, como o é o universo das ciências exatas: não pode e não deve ser imaginado. No entanto, como são imagens o derradeiro significado dos conceitos, o discurso científico passa a ser composto de conceitos vazios; o universo da ciência torna-se universo vazio. A textolatria assumiu proporções críticas no percurso do século passado (Flusser, 2018, p. 9).

Flusser (2018) descreve então para nós esse conceito, onde as amarras da obrigação textual fazem do acadêmico um reproduzidor de palavra, a busca incessante para encaixar numa métrica e talvez numa rima nossos pensamentos, somos capazes de descrever o inimaginável, porém quando este imaginário se apresenta aos nossos olhos ficamos perplexos e sem capacidade de interpretar ou até mesmo ter uma opinião mínima sobre os fatos.

No seu aspecto mais irredutível o Cinema – incluindo todo o imenso conjunto das obras cinematográficas que já foram produzidas e também as práticas e discursos que sobre elas se estabelecem – pode ser considerado nos dias de hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico. A partir de uma fonte fílmica, e a partir da análise dos discursos e práticas cinematográficas relacionados aos diversos contextos contemporâneos, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade (Barros, 2007, p. 128)

O cinema chegava para ocupar mais um espaço nessa luta de formas representativas, mais um espaço de análise que os historiadores vieram ao longo dos anos aprimorando do uso das artes visuais e materiais; as ruínas arqueológicas e as outras seis artes (Arquitetura, Escultura, Pintura, Música, Literatura, Dança) iriam se juntar ainda a fotografia e as redes virtuais que hoje ocupam uma parte significativa do tempo humano e da sua sociabilidade. “O indiscutível valor cultural [...] da cinematografia mundial é razão suficientemente boa para nós, professores, nos interessarmos pela teoria do cinema do mesmo modo como nos interessamos pela teoria da literatura” (Duarte, 2002, p. 38).

Entrarmos nesse furacão onde uma série de ventos os alimentam, afinal para chegar aquilo que vemos na tela tivemos que passar pelas várias outras etapas, onde as fontes históricas é complemento, onde os caminhos nos permitem trilhar e buscar representações e visões da história social.

Pensar a relação Cinema-História como um paradigma permite refletir sobre o próprio meio acadêmico e arejar uma disciplina ainda conservadora. A escrita

cinematográfica possibilita uma linguagem capaz de, na sua exposição, fundir dialeticamente a multiplicidade dos tempos históricos, auxiliando os historiadores a ampliar sua capacidade de produzir conhecimento e potencializar sua transmissibilidade (Quinsani, 2017, p. 1).

Nos permitirá fazer uma grande conexão entre história, cinema e educação possibilitando observar a teoria na prática e vice-versa como uma clara práxis destes elementos. Pensar o cinema como um mecanismo educacional é permitir que a realidade de nossos educandos chegue até eles da forma mais concreta possível

Partindo de experiências da sala de aula e da participação na realização de documentários e ficções, Rosenstone aponta que a possível concorrência da visão histórica cinematográfica na busca por alcançar a sociedade é o principal fator para os historiadores temerem o cinema. Um filme narra, explica e apreende acontecimentos individuais, coletivos, sociais, psicológicos e históricos. Seu objetivo é entreter, mas na sua constituição faz uso de argumentos racionais e de todos os ingredientes da vida, das carências de orientação do ser humano. [...] Compreender a constituição da narrativa, a importância dos elementos estéticos e as conexões entre razão e emoção torna-se, assim, fundamental para enriquecer o campo teórico, integrar a ciência ao campo social e se pensar historicamente o século XXI (Quinsani, 2017, p. 1).

É na busca desta integração, que caminharemos atrelando uma teoria a percepção do campo social, fazendo da análise do cinema um crescimento da compreensão da sociedade a nossos educandos, permitindo que através da tela do cinema ele alcance não aquilo que está além dos seus olhos, mas sim aquilo que está dentro de sua alma, a forma que ele se entende como ser participativo de uma sociedade midiática e virtual; de um o que sou? Para um quem sou? Permitir com que sua identidade se forme não de fora para dentro, apenas, mas também de dentro para fora.

Buscando atender os propósitos da linha de pesquisa (Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico), o objeto da nossa pesquisa é o desenvolvimento de uma proposta, que se desenvolverá através de projetos, demonstrando a relação de História e Cinema, possibilitando uma ampliação de conhecimento para nossos educandos, permitindo assim uma relação entre conhecimento historiográfico e metodológico, através de uma linguagem midiática como o cinema, atendendo assim algumas competências propostas pela BNCC, tendo como pano de fundo dois elementos básicos o ensino de História e suas metodologias e o cinema como ferramenta pedagógica desse universo, onde se busca aplicar as análises metodológicas e práticas. Portanto, possibilitando a essa linguagem (cinema), um debate mais amplo de possibilidade da construção do conhecimento histórico; acreditando que a narrativa audiovisual permitirá ampliações dos debates dos conceitos históricos, assim como da interdisciplinaridade para além da sala de aula.

O aspecto mais importante para iniciar esse processo de leitura é o entendimento de que cada peça audiovisual expressa "um ponto de vista" - o do autor. Esse ponto de vista deve confrontar-se com aquele do leitor/espectador. A compreensão mais profunda do sentido da comunicação se dará exatamente na mescla, no confronto entre essas opiniões. Os parâmetros de verdade e mentira do lugar a uma visão mais ampla orientada por matrizes culturais, históricas, científicas, populares (Franco, 1997, p. 34).

O cinema entra como um mecanismo de análise ampliando os elementos possíveis abordados por ele, indo na compreensão desse “ponto de vista”, para as análises das matrizes culturais, históricas, científicas e populares como temos na citação anterior.

Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreenderem (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fontes de conhecimento e de informação (Duarte, 2002, p.106)

Assim contemplando ainda o que a BNCC pontua:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: **as Artes visuais**, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e **refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades** se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2020, p. 194, grifo nosso).

Por acreditar que o cinema nos permite interpretar e avaliar os significados das ações realizadas no passado ou no presente, conforme o próprio entendimento da BNCC (2020)<sup>1</sup>, esta ferramenta poderá favorecer aos estudantes perceber o mundo a sua volta, dando-lhe possibilidade de uma imersão mais profunda dos textos estudados.

Neste sentido, o cinema pode ser utilizado não só como uma ferramenta de análise, mas também como um objeto em si de percepção e de estesia das práticas cinematográficas.

Desta forma, busca-se analisar o cinema como um mecanismo de fácil acesso para o estudante, uma vez que este já se encontra cercado por essa ferramenta, não fugindo ao seu universo cotidiano, deixando claro como ele pode fazer uso do cinema para sua análise de mundo.

---

<sup>1</sup> A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver durante a Educação básica, assegurando assim seu pleno direito de aprendizado e desenvolvimento social como nos é garantido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB lei nº9394/1996) que em seu § 2º do artigo 1º nos diz que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2020).

Motivado pelo interesse desse debate em relação as novas propostas educacionais como as TICs e as Metodologias Ativas e partindo das experiências de sala de aula no ensino de História à frente da disciplina de Metodologia do Ensino de História, surgiu a necessidade de concretizar essas propostas na relação com a realidade do estudante, e dentro deste escopo é que criamos a seguinte problemática: como os estudantes do curso de licenciatura em História se apropriam da linguagem do cinema para uso dentro da realidade de sala de aula?

Face a este problema, elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar como a prática do uso do cinema permitirá que os estudantes de licenciatura em História da UESPI desenvolvam seus estágios, executando projetos pedagógicos com uso de filmes, que tratam de temas transversais para a análise dos seguintes conceitos: direitos humanos, violência e diversidade cultural.

Em relação aos objetivos específicos, cita-se:

Explicar as diferentes possibilidades de ensinar a História do Brasil, considerando as orientações da LDB 9.394/96 e a BNCC.

Analisar a relação entre História e Cinema ligada a uma experiência Metodológica desenvolvida pelos licenciandos de História da UESPI (Teresina-Piauí);

Discorrer sobre as diferentes práticas docentes mediadas nas disciplinas de Práticas Pedagógicas e de Metodologia de Ensino de História.

Correlacionar o ensino de História com o uso da Linguagem cinematográfica, seu percurso historiográfico e sua relação com os temas transversais

Construir um produto técnico-tecnológico, o catálogo de filmes “Cinema e Metodologias Ativas: Práticas em sala de aula”, relacionados aos temas transversais para uso em sala de aula.

Considerando a relação pedagógica entre História e Cinema e uma vez que entendemos o cinema como um universo presente na vida de todos, e na construção das formas representativas desta sociedade, o texto da tese está organizado em 3 seções. Na primeira seção: teremos a discussão sobre “Um breve percurso dos (des)caminhos percorridos pela história no contexto das políticas de educação: notas de estudo”; em que trataremos sobre a educação nacional no percurso das leis: algumas propostas; faremos também uma análise da ditadura que caminha para o seu fim, e a chegada do Brasil nos anos 80, com os prenúncios de uma nova constituição, e por fim, uma abordagem do contexto das reformas que ocorreram no final do século XX, enfatizando as concepções e metodologias priorizadas para o ensino de história, dando ênfase as metodologias ativas.

Na segunda seção trazemos um debate sobre o cinema, enquanto objeto escolhido para ser a base de elaboração do produto técnico-tecnológico, e neste sentido tratamos sobre como ensinar fazendo uso de filmes e ainda nesta seção fazemos um debate interdisciplinar entre a história, cinema e alguns temas transversais, enfatizando as temáticas sobre: direitos humanos, violência e diversidade cultural.

Na terceira seção intitulada “Como Ensinar a Ensinar História: proposições das PP’s, da MEH e na inter-relação com as metodologias ativas”, a intenção é analisar a forma como estas disciplinas devem ser ligadas ao saber pedagógico, e como estão sendo pensadas e apresentadas ao licenciando da UESPI. Nesta seção, abordamos ainda as práticas pedagógicas e seu alcance em sala de aula; bem como vem se efetivando a prática docente na disciplina de Prática Pedagógica e Metodologia de Ensino de História.

Conclui-se esta seção trazendo a apresentação, a descrição e a elaboração do produto técnico-tecnológico, o Ebook “O Cinema e metodologias ativas: práticas em sala de aula” para uso em sala de aula, a nossa intenção é apresentar elementos metodológicos sobre como foi elaborado o produto, quais os motivos e sentidos dos temas dos filmes apresentados e correlacionados com os temas transversais, visto que a proposta é para os licenciandos e professores de História do ensino básico.

## **1 UM BREVE PERCURSO DOS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: Notas de estudo**

Nesta seção iremos desenvolver um breve histórico do ensino de História a partir das orientações contempladas em algumas políticas e de que forma elas expressam as orientações teóricas e metodológicas para o campo, para podermos adiante gerar questionamentos e análises sobre a situação atual de ensino.

### **1.1 A EDUCAÇÃO NACIONAL NO PERCURSO DAS LEIS: Algumas propostas**

Considera-se pertinente fazer uma contextualização das propostas que surgiram no contexto da criação do CFE e da LDB 9.394/96, que atingiram o campo do ensino de um modo geral e da história em particular, cujas propostas foram debatidas com as reformas do período militar.

O ponto de partida é a data 12 de fevereiro de 1962, durante o governo João Goulart, quando foi criado o Conselho Federal de Educação - CFE, conforme previsto pela LDB/61 - como órgão público colegiado da educação. A criação do Conselho e as escolhas de seus membros, naquele contexto, refletiam as discussões que permearam a tramitação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estimulando um debate sobre o currículo do ensino de 1º e 2º graus. Pela proposta do CFE, teríamos um sistema federal de ensino e a Educação Cívica como uma prática educativa, sob a responsabilidade da escola para a formação moral e cívica dos estudantes. Estes aspectos geraram um debate acirrado sobre quando e como se colocaria no currículo esta prática obrigatória.

Essa indicação considerada nº 1, enquanto prática educativa, contemplava também a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que deveria estar no 2º grau já que a visão da época era de que

as características da educação escolar no período mostram preocupação como fato de uma escolarização para a maioria das crianças e jovens ser representativa da ‘educação para a cidadania’, para o desenvolvimento de posturas e comportamentos sociais que dessem sustentáculo e legitimidade ao investimento que deveria ser realizado pela educação nacional (Martins, 2014, p. 162).

O debate girava em torno da questão de construção dos conhecimentos dos alunos e como deveriam ser guiados, ao longo dos anos seguintes. O debate no Conselho Federal de Educação torna-se acirrado levantando posições diferentes de alguns conselheiros que nesse contexto já pediam a criação da disciplina OSPB. A criação da Disciplina de OSPB permitiu que os estudantes de 2º grau estudassem a “realidade social e política brasileira”,

contribuindo assim com o objetivo de termos uma educação política de cidadão dentro do espírito da democracia.

Essa atitude vem contribuir para a formação cívica do estudante brasileiro, através dela teria o conhecimento das instituições do país, suas estruturas governamentais, assim como dos processos políticos e administrativos para o funcionamento do regime democrático. Esta seria então a proposta prevista em 1962, portanto, a disciplina de OSPB tinha como princípio exercer a função de ensinar as bases de defesa das instituições democráticas, formar o estudante civicamente, preparando-o para a cidadania.

Posteriormente, durante a Ditadura Militar a partir de 1964, a disciplina OSPB foi tomando uma outra forma, em que seus parâmetros dispunham de práticas repressivas e de controle, onde se deveria buscar a construção da cidadania e a percepção dos parâmetros de sociedade e democracia passou a ser de disciplinar os estudantes, vendo no movimento estudantil um grande problema, que então passa a ser um dos objetivos da política educacional do Regime Militar.

Tomasse a atitude de proibir as atividades políticas dos estudantes e suas entidades fechadas, em contrapartida o regime estimulava que os professores e alunos se mobilizassem em favor da cultura e desenvolvimento nacional, da pesquisa científica e da construção do futuro país.

O CFE emitiria o parecer nº 117, em resposta a entidades cívicas femininas, que solicitavam o restabelecimento do ensino de Educação Moral e Cívica. O relator do parecer nº 117, D. Cândido Padim, vai apresentar uma argumentação para reafirmar que a disciplina OSPB seria então suficiente para a formação cívica dos estudantes e defendendo ainda a posição de que as questões morais e cívicas dos educandos teriam forte dependência do ambiente em que viviam, na escola, na família e na comunidade de modo geral.

O presidente Deolindo Couto, na sessão de 30 de abril deste ano, encareceu a urgência no pronunciamento do Conselho, com relação ao ensino da Educação Moral e Cívica, pronunciamento expressamente solicitada por S. Ex.<sup>a</sup> o Sr. Ministro da Educação e Cultura. Designando relator o Cons.<sup>o</sup> D. Cândido Padim passou este, imediatamente, à leitura do seu parecer, que tomou o número 117, e está redigido nos seguintes termos (Brasil, 1964, n.p.).

Desta forma o conselho se pronunciaria com a urgente necessidade da restauração do Ensino de Educação Moral e Cívica declarando através do amparo de solicitação de grupos populares a definição de parâmetro para esta implementação.

Assim, com o objetivo de criar no adolescente o amor pelas instituições integrantes da ordem social e política do seu país, incluiu – “Organização Social e Política

Brasileira” – entre as disciplinas complementares do currículo de grau médio. É a base necessária para a compreensão dos seus deveres cívicos. Por outro lado, traçou a orientação geral a ser seguida para a integração da formação moral dentro do processo educativo, ao fixar a amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatória (Brasil, 1964, n.p.).

Quando os militares se instalaram no poder, buscaram promover uma série de reformas, com destaque para o campo da educação. O que tratamos nos parágrafos acima, de certa forma já atendia algumas lógicas dos militares, em especial o debate sobre a disciplina de O.S.P.B.

Com esses dois exemplos de manifestações oriundas da cúpula do exército, o que se quer demonstrar é a presença de uma representação sobre determinados setores sociais que serão especial objeto de atenção por parte desse governo durante o regime militar. Os estudantes, os órgãos relativos à educação e até mesmo o cotidiano no ensino escolar receberam atenção ampla do governo militar. Atenção que abarca as duas formas de agir dos militares: a repressão, vinculada aos movimentos e às manifestações estudantis, e o disciplinamento, associado à reforma da educação básica, com a reformulação curricular do ensino e a criação de disciplinas da área das humanidades que propõem a moralização dos costumes e a uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional (Martins, 2014, p. 42).

Portanto, ao longo da Ditadura militar a grande meta era ter um constante controle dos educandos, partindo de mecanismo onde o nacionalismo exacerbado e uma postura de controle das formas de pensamento seriam as metas educacionais; adotaram práticas como a criação de licenciatura curta de Estudos Sociais ou ainda um controle dos livros didáticos e os mecanismos apresentados dentro deles vão ser o carro chefe neste processo. “Modificações legais impuseram ainda profundas transformações no projeto de formação de professores que tinha sendo realizado, tornando-o ‘de curta duração’, pobre em conteúdo científico, aligeirado e polivalente” (Nadai, 1993, p. 157).

Pela perspectiva de Nadai (1993), havia toda uma estrutura para o controle das ideias, sistematizando e incorporando essas práticas no mundo da educação com relação a história

Negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental (a partir de então, chamada de primeiro grau, com oito anos de duração) com a introdução dos Estudos Sociais. Ficou relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo grau (Nadai, 1993, p. 157-158).

As novas bases da educação militar, vão colocar o ensino da História na ideologia tecnicista, implementada pelos militares a partir de 1964 e a grande meta era a construção da docilidade dos corpos no dizer de Foucault (1987) em sua obra “Vigiar e Punir”. Foucault vai

descrever exatamente como a disciplina e as formas de controle tornam os corpos dóceis permitindo assim o controle social e a constituição do poder sobre a sociedade.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ele procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1987, p. 119).

Portanto, como pontua Foucault (1987), percebemos a construção do ensino de História nesse período dentro desta forma disciplinadora, em que a única função seria de tornar esse cidadão, um operário e a escola nesse contexto perpassa as bases de disciplinas e acima de tudo, de controle e julgamentos dos indivíduos, que porventura não venham a se enquadrar em alguns parâmetros, conforme citados abaixo:

- 1) CERCA, lugar de controle para separar os grupos e assim controlar;
- 2) CLAUSURA, manter os indivíduos em seus lugares, criando a individualidade e com ela disputa entre eles não permitindo uma construção de coletividade;
- 3) LOCALIZAÇÃO FUNCIONAL, cada coisa em seu devido espaço criado pela administração, em que um não deve ser exercido dentro do outro;
- 4) FILA, o lugar de cada um deve ocupar naquele espaço permitindo assim um controle inconsciente dos indivíduos, em vista, que o espaço vazio na fila já define a sua falta ou algo errado nesta ordem.

Todos esses elementos vão sendo objetificados, ao longo da construção dos parâmetros educacionais do período militar, as escolas com suas filas e momentos para glorificação dos hinos e dos símbolos nacionais vão demonstrando como a disciplinarização dos estudantes se demonstravam necessárias, corpos rebeldes que invadiam espaços, usavam coisas e roupas da forma “errada”.

Desta forma, a proposta educacional prevista pela Lei 5.692/71 apontava um caminho exacerbado de patriotismo, como, por exemplo, as propostas dos livros de OSPB e EMC, em que a linha de pensamento vai exatamente na concretude destas ações como a proposta curricular de 1971 do CFE.

Ensino primário

UNIDADE I

**Enfoque: Família** – suas relações com a escola e a comunidade local.

Conteúdo programático:

Noção de Deus e de religião, partindo da natureza que cerca a criança. A família do aluno: papel social de cada membro.

Distribuição equitativa de tarefas, com igualdade de oportunidades para todos, e atribuição justa de recompensa.

O papel da escola na comunidade.

Valorização das diferentes formas de trabalho humano.

Noções de autoridade e liderança. Oportunidades democráticas de desempenho de vários papéis sociais.

Responsabilidade de todos na defesa da propriedade pública – o bem comum.

Símbolos da Pátria:

Reconhecimento da Bandeira e atitude que se deve ter no momento do seu hasteamento ou descida.

Cores da Bandeira e cores nacionais. Hino Nacional.

## UNIDADE II

Enfoque: Escola – suas relações com a comunidade. Conteúdo programático:

Noção de caráter, através de exemplos retirados da História da vida do homem comum brasileiro.

Identificação e estudo dos recursos da comunidade, objetivando desenvolver o espírito comunitário.

Serviços públicos da comunidade. Identificação de recursos necessários à manutenção desses serviços: noção de imposto.

Sistematização das regras de boa conduta. Elaboração de códigos pelos próprios alunos. Noção de Lei.

Símbolos da Pátria:

Bandeira Nacional – legenda e seu significado. Disposição e significado das estrelas. O Cruzeiro do Sul.

Hino Nacional – primeiras noções sobre o significado. Autores, letra e música. Hino à Bandeira.

Essa proposta do ensino de 1º grau menor fica claro o tripé família, pátria e religião católica, os debates estão todos em volta destas questões, que vão da importância do papel da família e seus membros aos símbolos nacionais, como: a bandeira e o hino; colocando ainda elementos, como noção de “autoridade” e liderança; regras de boa conduta e noção das leis.

A proposta demanda uma constituição bem clara dos poderes e ações do Estado, e sua ação dentro sociedade mais uma vez os chamados corpos dóceis estão em construção e disposição do estado como por exemplo a figura do aluno padrão ou do operário padrão, permitindo assim o crescimento da sociedade de forma “ordenada”, “controlada” e acima de tudo longe do perigo comunista.

Dentro da proposta 1º grau maior, teremos um currículo mais explícito com relação a instituições e seus papéis dentro do estado e ainda na sociedade de controle

Ensino ginasial

## UNIDADE I

1. Enfoque: Comunidade – suas relações com a comunidade nacional - o País.

Conteúdo programático:

2. Dimensão ética do homem. Construção de escalas de valores como uma necessidade fundamental perante a vida.

3. Deveres e direitos fundamentais do homem.

4. O trabalho como um direito do homem e um dever social. A Terra e o Homem brasileiro, através da História.

5. Tradições religiosas do povo brasileiro. Conceito de Pátria como comunidade nacional.
6. Principais características do sistema de governo brasileiro.
7. A defesa das instituições, bens e tradições culturais como forma de preservar a unidade nacional.
8. A realidade brasileira: causas, consequências e soluções para os problemas. Responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional.
9. Símbolos da Pátria:
10. Hino Nacional – interpretação da letra; Estudos dos demais hinos;
11. Bandeira Nacional – movimentação e posição quando em deslocamento ou hasteamento em conjunto com outras bandeiras;
12. Reconhecimento da bandeira Estadual e do Brasão de Armas do Estado (Filgueiras, 2006, p. 201).

Na primeira unidade teremos o enfoque na importância de cada um na formação da pátria como os tópicos 1, 2, 3, 7 e 8, no tópico 5 teremos o papel da religião que neste caso, foca somente o catolicismo; no tópico 4 a responsabilidade do cidadão operário, com seu papel de trabalhador e construtor da nação e nos tópicos 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 a relação do cidadão e o Estado, a importância de se defender o Estado e seus símbolos, e o papel do cidadão e sua parcela na sociedade, além de mais uma vez os símbolos nacionais e o quanto eles são fundamentais.

## UNIDADE II.

### Subunidade I – O Homem Pessoa Humana.

1. Significado ontológico de Homem, animal racional. Sua consciência refletida e espiritual. Personalidade e atributos sociais. Personalidade como dinâmica organizada de valores e atributos individuais. Relações entre pessoa-família-comunidade. Deveres e direitos morais e cívicos.
2. Noção de valor moral.
3. Dimensão ética do homem. Construção de escalas de valores como uma necessidade fundamental perante a vida.
4. Caráter.
5. Sua formação e mecanismos. Importância da Família e da Escola como agentes de formação e de fortalecimento do caráter.
6. Moral.
7. Fortalecimento dos princípios morais. Religião.
8. A Religião como base da moral. Tradições religiosas do Homem brasileiro. Herança de seus grupos étnicos.

### Subunidade II – A Pátria.

9. A Terra: características e peculiaridades. Características físicas, históricas e sócio-econômicas.
10. O Homem: peculiaridades, prerrogativas e responsabilidades.
11. Atuação – vultos nacionais da vida do país: defendendo e cultivando a terra; defendendo ou aperfeiçoando as Instituições e a estrutura do País, influenciando na cultura.
12. A organização sócio-político-econômica. As instituições: Família, Nação, Estado. O Estado.
13. Características: a Democracia como filosofia.
14. Estrutura: A Democracia como regime político. A República Federativa. Os Três Poderes. Dinâmica: A Democracia como estilo de vida. A Constituição: suas bases. Vinculação da nossa educação ao espírito da Constituição. As Leis. A Justiça. O serviço militar. O serviço público.

15. O Trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. Unidade nacional.
16. Língua: sua unidade.
17. Usos e costumes nacionais. Folclore.
18. As Forças Armadas – seus deveres constitucionais. A defesa Civil.
19. Aspirações e objetivos nacionais. Integridade territorial
20. Integração nacional Soberania nacional Democracia representativa Paz social
21. Símbolos nacionais Conhecimento e uso (Filgueiras, 2006, p. 202).

Na segunda unidade, desenvolveram uma subdivisão em subunidade I (O homem pessoa humana) e subunidade II (A Pátria). Dentro da subunidade I teremos o tema moral e religião, bem acerbado a frente de toda unidade, a questão da construção dos valores e acima de tudo a relação entre estes elementos e a criação e elaboração do caráter dos cidadãos como citado no tópico 5 e no tópico 8. Na subunidade II teremos a relação do Estado e os seus cidadãos, o papel que este tem na riqueza do seu Estado, assim como o conhecimento da formação do Estado. Neste ponto, teremos uma mistura entre pontos mais sociais e culturais com temas políticos e de elementos dos estados com o tópico 14, em que teremos o estudo da formação dos três poderes, a Constituição, as leis e neste ponto de forma destoante, surge a questão do serviço militar.

Podemos perceber uma certa desconexão do tópico 14 com as demais; contudo a subunidade (Pátria) não parece estar muito conexa, ela apresenta uma mistura entre temas culturais, como o tópico 17, em que cita a questão do Folclore, e outro bem ideológico, como o 18, que apresenta mais uma vez a questão das forças armadas, seus deveres e Constitucionalidade. Desta forma, não seguindo uma lógica nem de estrutura didática ou de ordem temática misturando os elementos mais simples ou lógicos.

Essa proposta visa exatamente barrar o movimento docente dos anos 60, que lutava contra o tecnicismo da educação brasileira, em que o grande foco dos debates era na aplicação de técnicas em sala e não na renovação metodológica do ensino, forçando mais uma vez a falácia da neutralidade, e de que a técnica iria levar a uma leitura de mundo limpo e neutro.

Essa proposta poderá impedir o envolvimento do professor em confrontos ideológicos, embora seja fácil constatar, contraditoriamente, [...] a função da disciplina na formação de um indivíduo apto para o exercício da democracia liberal, em oposição a uma formação fundada em princípios do comunismo e do socialismo (Bittencourt, 2018, p. 90).

Como nos aponta Bittencourt, o debate do anos 60, do século XX era mais uma vez centrado nas relações políticas da guerra fria existente no período e um indivíduo consciente, ou que se propunha ao debate seria considerado comunista, como ainda vemos nos

dias atuais, enquanto o ensino técnico e sem uma real amplitude do debate ideológico ou social seria o que importa mais uma vez, a busca da falácia da “neutralidade”, uma vez que essa pseudo neutralidade vai pender para os interesses da sociedade burguesa capitalista.

Nessa perspectiva, as propostas de renovação dos métodos concentravam-se mais em desenvolver “técnicas de ensino” que se utilizassem de variados materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos, “textos históricos originais”, jornais e revistas. Acentuava-se a necessidade de neutralidade diante da história recente por parte do professor justificada pela objetividade fornecida por uma história de caráter científico. Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica. Os métodos passaram a ser denominadas de “tecnicismo educacional” (Bittencourt, 2018, p. 90).

Os métodos do tecnicismo se encaixam perfeitamente nas propostas de EMC e OSPB, de forma esplêndida, os educandos teriam em sua formação nada mais do que a leitura técnica e dos elementos mais óbvios apresentados, em que a neutralidade teria como parâmetro a apresentação dos fatos, sem um viés de discursão ou de análise do objeto, lembrando sempre que os fatos apresentados tem o roteiro do Estado, com seus personagens (Heróis da Pátria) e com seu lado da história, mais uma vez nos colocando apenas como interlocutores autômatos teleguiados, e sem possibilidade interpretativa.

Pela renovação ou da estruturação de uma metodologia mais adequada, os professores lutavam pela busca de novas práticas de ensino ou metodologias de ensino como teatro, áudio visual, cinema e um aumento intensivo das relações interdisciplinares, através da análise das linguagens das representações geradas e percebidas pelos alunos e uma contextualização com a realidade vivida por eles.

Esta luta travada pelos professores, que visualizavam uma renovação e os grupos que desejam impor um controle sobre estes profissionais da educação vai ficando acirrada ao longo dos anos 60, gerando muitas perseguições, a prisão de vários professores e opositores dessa proposta.

A experiência da rejeição foi tão marcante que ela conclui a fala dizendo que, ao se efetivar na rede pública, fez questão de voltar para aquela mesma escola, a despeito de o diretor não ser mais o mesmo. O relato nos mostra ainda que, antes mesmo de ser presa, Arlete já utilizava estratégias menos convencionais na sala de aula. A prisão lhe dá outra “visibilidade” na escola e a vigilância tende a aumentar, o que certamente influirá na sua atuação em sala de aula. A sua atuação com Educação Moral e Cívica não fora contestada, até o momento de sua prisão. Isso mostra que a repressão não era tão vigilante, uma vez que uma “inimiga do regime” assumira a “disciplina da Revolução” e lá encenava peças que falavam contra a opressão. Esse espaço, como a própria professora relata, ficou mais restrito depois que ela foi solta (Lourenço, 2010, p. 112).

Em sua tese a Dra. Eliane Lourenço (2010), descreve a vivência de alguns professores neste período, e informa como eles foram impactados, e a postura deles com relação a realidade. Nas entrevistas, percebemos o quanto o universo é amplo, em que cada professor apresentaria uma fala, contudo todos eles teriam um ponto em comum, a postura de repensar o ensino de História, mesmo que tivessem de se submeter a ensinar a Tal da Educação Moral e Cívica, ou ainda Organização Social e Política Brasileira, todos eles buscavam meios para ministrarem aulas mais amplas ou de uma proposta ainda mais ousada.

Arlete – A minha experiência na universidade é muito traumática. Foi embaixo do pior período da ditadura militar. E a gente tinha medo, não podia estudar. Tinha livro de Marx, o professor pedia para encapar. Porque tinha os olheiros na universidade, né? Tinha o pipoqueiro que podia ser alguém lá do DOI-Codi, tinha o livreiro... Enfim, era um clima muito pesado, embaixo de prisão, já começa embaixo de mortes, então... E a gente militando no movimento estudantil, que era clandestino [...] isso trouxe uma vivência muito grande, né? Acho que trouxe uma experiência. Isso influenciou na vida, eu estou falando da vida acadêmica e como isso refletiu na sala de aula, já que eu fazia as duas coisas ao mesmo tempo. Queria trazer toda essa inquietude. Toda essa questão ideológica você trazia para dentro da sala de aula. E num momento em que a ditadura comia solta, e que tinha o “Verdão”<sup>2</sup> e a gente questionava. Mas a gente sempre encontrou brechas para conseguir passar, e hoje você vê com distanciamento. A gente, que era marxista, passava para o aluno o materialismo histórico, modo de produção, esquemático, mas era a forma que naquele momento a gente via ... E ao mesmo tempo brigando contra o MEC-Usaid, os resquícios disso, que vão chegar com o “Verdão” (Lourenço, 2010, p. 112 - 113).

O trecho demonstra a postura de alguns professores, que naquele momento tentavam resistir a proposta implementada e forçada pelo Estado: a questão do ensino de História no período, uma preocupação tão grande que era obrigatório uma carta do DOI-codi para lecionar as disciplinas de EMC e OSPB, era uma carta que “garantia” que o professor não tinha sido preso ou que ainda tinha bons antecedentes, não seria um subversivo, contudo percebemos que esta vigilância era pelo menos falha, uma vez que a entrevistada tinha ministrado o material e só parou porque fora presa no período.

Muitas vezes, os caminhos destes professores eram marcados por situações em que a própria dinâmica de dominação já se encontrava tão profunda nos alunos, que as posturas deles resistiriam as novidades que os professores apresentavam, em uma das entrevistas o professor Severino comenta que se colocava dentro de um universo de educação mais libertária, porém os alunos cobravam dele a aplicação de prova de forma mais tradicional de ensino.

<sup>2</sup> Era a forma como os professores se referiam ao Guia do governo do Estado de São Paulo para o ensino de Estudos sociais, havia ainda os Azulão que eram os subsídios a serem seguidos, alguns professores afirmam que o apelido se dava pela cor da capa de cada um, contudo também era uma forma de apelido aos militares e seus mecanismos ideológicos como nos afirma a Dr<sup>a</sup> Eliane Lourenço em sua tese nas páginas 59 e 60.

A suprema “ousadia” do professor se expressa na avaliação, na qual ele recusava a forma autoritária como acontecia e a substituiu por um sistema “libertário”: E – Ainda em sala de aula: você tinha um esquema de avaliação, ou seja, como você avaliava os alunos? Severiano – A avaliação era repressão. [risos] eu estou te falando o que passava pela minha cabeça antes. Avaliação é repressão. Portanto, o aluno participou das atividades, ele escolhia a nota. E – Ahn... Era libertário... Severiano – Sim, absolutamente libertário. E – Autoavaliação. Severiano – Mas eles gostavam de fazer prova, então me obrigavam a dar prova periodicamente para eles, os alunos. Eu tinha que andar dando aula para baixo e para cima. Eu falava: “Bobagem vocês pedirem prova, vocês têm que falar na aula, vocês estão falando, eu marco aqui”. Mas eles queriam fazer prova, então, periodicamente, faziam prova (Loureço, 2010, p. 111).

Outro ponto fundamental deste momento, é perceber que a prática de estudos de EMC e OSPB irão servir como mecanismo de consolidação do golpe civil militar de 1964 no livro Educação Moral e Cívica: Uma Estratégia Psicossocial de Legitimação do Poder (1969-1985) dos autores Dr. Cristiano Alexandre dos Santos e o Dr. Eduardo Gusmão de Quadros eles apresentam no seu capítulo VI “A legitimação do movimento Civil e Militar de 1964 nos livros de EMC” neste ponto poderemos perceber todo o projeto do Estado na legitimação das ações golpista; primeiramente lapidando o fato ocorrido em 30 de março de 1964, como revolução, nunca um golpe os autores demonstram que já em 1967 antes mesmo da afirmação da disciplina de EMC já se financiava um projeto para construção dos conceitos a serem futuramente utilizáveis, tanto no mundo educacional, como no próprio seio da sociedade civil.

Seria lançado em 1967 a “Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo” livro organizado pelo, padre Fernando Basto de Ávila, neste livro os autores apresentaram o verbete golpe de estado onde o texto diz

Expressão traduzida do francês ‘coup d’etat’, que significa um ato de violência praticado contra o regime político existente, pelos próprios detentores do poder, com o fito de nele se manterem arbitrariamente, com desrespeito às leis que haviam prometido obedecer. É um movimento em sentido oposto ao de Revolução, no qual o povo, ou uma facção, derruba o governo para mudar os rumos do processo político (Ávila, 1972, p. 242-243).

O verbete permite uma relação contraditória entre golpe e revolução e principalmente, porque o golpe parte de um ato interno ao Estado vigente enquanto a revolução seria uma resposta em um dado momento político e do processo político. Partindo então deste verbete teremos uma construção nos livros de uma diferenciação entre o golpe e a condição de revolução por isso que veremos o termo revolução quando se refere ao movimento de 1964.

Os autores Cristiano Alexandre dos Santos e Eduardo Gusmão de Quadros em sua obra “Educação Moral e Cívica: uma estratégia psicossocial de legitimação do poder (1969-

1985)” analisaram 11 obras, das quais 5 não vão citar o fato em questão, porém as outras quando o fazem são marcadas pelo eufemismo necessário para criar um ambiente de exaltação e de patriotismo ao fato abordado, termos como desorganização, incompetência governamental e indisciplina são dispostos ao governo de Goulart, enquanto aos militares teremos a calma necessária, compromisso com a nação, a ordem democrática. Esses termos criam a narrativa necessária para construir a arena de embate e claramente o lado que “venceu” tinha todos os dons e qualidades para sustentarem o sistema de forma livre e longe do perigo comunista.

O comunismo será também outro termo muito utilizado ao longo dos textos didáticos de EMC e os pontos abordados, em que a relação capitalismo e comunismo vão sendo expostos como contraditórios e opostos, portanto, o comunismo seria uma forma de controle sobre o povo e o capitalismo a liberdade plena, que apresenta problemas, porém os mesmos são resolvidos com a participação democrática e plena de todos

Jovem, não se deixe impressionar por aqueles que afirmam não ter religião, dizendo que ‘religião é coisa do passado’. Lembre-se do que dissemos a respeito dos que não acreditam em Deus nem na alma. Geralmente são pessoas que não conseguem libertar-se dos preconceitos com que foram criadas; para outras, aceitar essas verdades, impor uma radical mudança em seus hábitos pouco louváveis. Afinal de contas, o próprio Deus respeita a liberdade que quis dar aos homens. Respeite a você também; mas não discuta com eles pois seria perda de tempo (Duarte, 1973, p.120).

Neste ponto, o autor atrela o debate ao fator religioso e como um dos pontos mais exaltados no texto é a questão da fé cristã no Brasil se demonstra de forma incoerente ser comunista, uma vez que isso iria de encontro a sua fé religiosa, ou ainda ele vai ampliar o discurso quando então ele determina

[...] a doença moral que se propaga de maneira assustadora, ameaçando destruir e soterrar no lodaçal do vício da imoralidade os mais altos valores da humanidade. Nosso século materialista difunde cada vez mais uma visão distorcida do homem, que é encarado apenas do ponto de vista material. Para a grande maioria da humanidade atual, o homem é apenas matéria. Esse rebaixamento ao nível dos animais é a causa principal da onda avassaladora de desregramento e perversão sexual que inunda a terra (Duarte, 1973, p.158).

O texto então nesse discurso de uma falta de moral, em que o materialismo torna os indivíduos no mesmo nível de outros animais, ou ainda em outra obra, que nos diz que a partir do autor o comunismo nega Deus, escraviza a mente.

Enquanto a democracia cria a mente livre, o comunismo teme-a e trata de algemá-la. Eis o primeiro contraste entre o comunismo e a democracia. Nesta a fé em Deus e na liberdade. Naquele o ateísmo, nega Deus e a liberdade [...] Assim, o cidadão comunista não somente perde o direito de pensar livremente, como também é despojado de sua própria **moral**. Se a consciência desperta e protesta, acusam-no

imediatamente de não cumprimento dos seus deveres e atiram-no à prisão ou enviam-no para um campo de trabalho escravo, onde permanece até que ele, ou sua consciência, seja novamente reconduzido ao bom caminho. Submetendo-se novamente à férrea ortodoxia comunista é obrigado a confessar que aquilo que sua consciência apontara como sendo um bem não era realmente assim e, portanto, cometera grave falta contra o estado. Futuramente, a sua consciência seria apenas o Estado. Dessa forma, como afirmo, transforma-se num autômato, sem direito a tomar suas próprias decisões; transforma-se em **algo imoral, isto é, destituído de moral**. O Novo testamento nos ensina a ‘não temer os que podem destruir o corpo, mas são incapazes de destruir a alma’. Aparentemente, porém, o comunismo é capaz de fazê-lo (Andrade, 1970, p.162, grifo nosso).

O autor caminha pelo viés da perda da moral de uma sociedade apática e sem a capacidade de desenvolver princípios morais de qualidade e dignos, formas próprias e mesmo quando isso possa vir a acontecer seriam jogados em lugares de tortura e dor até a retomada de uma “consciência” do seu erro, e acima de tudo guiados sem possibilidades de liberdades de expressão ou de moral religiosa.

A base de todo o texto dos livros de EMC vão num discurso vago e de ordem ideológica do bem contra o mal, em que um lado não tem como encontrar algo de proveitoso no outro. Os lados são opostos e se você está de um lado, só pode ser do bem e se está do outro só pode ser o mal, essa dicotomia mais tarde vai ser novamente ressaltada como uma grande diferença, que se na década de 60 a 90 do século XX tínhamos um real comunismo no mundo, agora na primeira vintena do século XXI esse embate não se sustenta de forma prática e dinâmica, a não ser nas cabeças que foram então influenciadas nas décadas finais do século XX e hoje andam no incrível mundo do tio Sam.

## **1.2 A DITADURA CAMINHA PARA O SEU FIM E O BRASIL CHEGA AOS ANOS 80 COM OS PRENÚNCIOS DE UMA NOVA CONSTITUIÇÃO**

O Brasil chegava aos anos 80 do século XX, década rápida e devastadora em vários aspectos, a Ditadura caminhava ao seu fim no Brasil, aos poucos o mundo passava pelas transformações sociais intensas e na educação o modelo imposto pelos militares na LDB de 1971 já não cabia mais. Nesse momento, os grupos organizados de professores se movimentavam para que as coisas mudassem, não só de forma prática, em que o processo burlava de certa forma a ordem imposta, mais sim de realmente termos uma ordem e controle da educação de qualidade, onde os elementos de formação dos educandos não mais fossem dispersos pelos interesses da classe social dominante, ou que fosse colocada a serviço de uma massa de manobra do Estado; permitir uma educação de qualidade a todos e para todos, fazer dos agentes em formação, agente de formação de sua própria vida e intelectualidade dando a

esse grupo a possibilidade de ser e crescer pelo conhecimento e não de serem conduzidos por um conhecimento, que lhes era alheio.

Sendo assim os anos 80 iniciava com todo essa carga de renovação trazida pela Lei 6683, de 28 de agosto de 1979, conhecida como a lei da anistia, já demonstrava que o percurso agora era outro, o retorno de pensadores do nosso Brasil, permitiria enfim uma postura mais ampla e de busca desta renovação; junto com a lei da anistia ao fim do AI-5 no ano anterior permitia um deslumbre de liberdade real e da busca por novos caminhos para o ensino no país.

O Brasil lutava por sua liberdade o processo político nos anos do governo do então presidente Figueiredo, o último dos militares ao poder foi de um caminho longo de reconquistas de direitos, mesmo com a proposta de repassar o governo a uma forma civil, os militares ainda resistiam, tentando tirar proveito que fosse possível, principalmente de punições ou culpas futuras pelos 21 anos à frente do Brasil, na verdade a preocupação real dos militares era de entregar e saírem como vitoriosos em suas atitudes.

Na última eleição indireta deste período não tínhamos então um representante militar na sua disputa, dois “velhos” políticos brasileiros disputariam a vaga a presidente pelo ARENA, o então deputado federal Paulo Maluf que já tinha sido prefeito e governador do estado de São Paulo; e pela oposição Aliança Democrática os Governador de Minas Gerais Tancredo Neves, dois políticos já com passado e história na política nacional a disputa se daria de forma indireta e Tancredo foi então eleito.

A chamada transição de governo se daria de forma turbulenta, o então presidente viria a adoecer e o seu vice José Sarney assumiria de fato o governo, poucos dias após o então presidente viria a falecer.

Dentro deste processo já vinha se falando da necessidade de mudanças de forma ampla para a sociedade brasileira, os grupos organizados se manifestavam na clara intenção de propor mudanças e ampliar o debate social. Na educação, os grupos organizados de docentes e discentes pediam reformas educacionais e principalmente parâmetros mais reais da educação nacional.

Entre esses protestos e manifestações teremos a carta de Goiânia, que foi produzida durante a IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, organizado pela ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) tínhamos nessa conferência cinco mil participantes, vindos de todos os Estados

do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional.

Era um momento em que os movimentos sociais passaram a sentir-se mais uma vez confortáveis em seus debates e na possibilidade de apresentação de propostas, nesse momento tínhamos a possibilidade de uma nova Constituição, em que a participação popular deveria ser intensa, o que demonstrava possibilidades de mudanças reais para toda a sociedade.

Os dados da Educação só demonstravam a necessidade de uma revisão de qualidade e uma ação real por parte do governo e da sociedade; cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos se encontravam fora da escola; 30% de analfabetos adultos e ainda a alarmante realidade de um enorme contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica; 22% de professores leigos; precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país; e ainda a aviltante realidade dos salários em todos os graus de ensino.

A carta de Goiânia iria levantar 21 pontos para serem então apreciados na constituinte, pontos estes que não contemplavam a necessidade plena da realidade de nossa educação, mas demonstrariam o carro chefe do debate que ainda hoje é feito na busca da melhoria da educação nacional.

Ao longo dos 21 pontos levantados, a carta debate principalmente a questão do ensino público e gratuito, além de uma série de regulamentações que dispunha da ordenação do Estado sob a educação como, por exemplo, “1 -, A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino e educação nacional” (Brasil, 1986). No primeiro ponto, fica expresso a questão da educação como direito universal e para que a mesma seja de ordem plural e para isso deveria ser laico, neste ponto já podemos perceber uma preocupação com uma tradição brasileira na educação do ensino de forte influência religiosa.

A carta vai apresentar pontos de debate importantes, como a questão do financiamento da educação, quais os entes responsáveis e os caminhos que devem ser seguidos, conforme destacados nos pontos abaixo:

4 - O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.

7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.

14 - A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais.

15 - Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.

20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

A demonstração destes pontos enfatiza a necessidade de um repensar do financiamento da educação e os parâmetros necessários para o seu bom funcionamento.

A carta vai ser o ponto de partida para as organizações educacionais brasileiras lutarem dentro da Constituição pelos direitos e formas de organização da educação neste período.

A transcrição desses princípios impõe-se por razões diversas: essa Carta foi balizadora da organização dos movimentos da educação na Constituinte e influenciou decisivamente a estrutura do texto constitucional. Aqueles princípios inscritos na Constituição acabaram por influenciar, por sua vez, o reordenamento da educação brasileira na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O projeto de reorganização do campo da educação em decorrência da IV CBE, por sua vez, desembocará na iniciativa de criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tanto na Constituinte quanto nos debates que levaram à LDB, sendo precursor dos movimentos e fóruns contemporâneos. (Pino *et. al.*, 2018, p. 814).

Ao longo dos anos 80, a Educação passou por mais um momento de reorganização, os docentes não se encontravam contemplados na proposta de educação apresentada, havia uma clara necessidade de encontrar formas que permitissem como que a educação brasileira apresentasse avanços e respostas as necessidades ainda vigentes, como os altos índices de analfabetismo, evasão escolar, a existência de professores leigos ou fora de sua área real de formação, de escolas sucateadas ou apenas sem estrutura mínima de funcionamento.

Era primordial a organização deste universo educacional a preocupação anterior com a formação moral e cívica do cidadão se perdeu no limbo ideológico e nos levou a criar ou eternamente improvisar com relação a educação; as migalhas pareciam pão, porém as barrigas continuavam vazias e fugindo do ambiente escolar; a questão educacional brasileira não se resolveria com bolsas de qualquer sentido e sim por estrutura de qualidade e profissionais dedicados e de formação necessária.

Não só retrocessos e desconfigurações caracterizaram os embates nesses últimos 30 anos. Nas décadas seguintes, as entidades científicas, sindicais e populares que compunham o Fórum Nacional, tais como Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) etc., com o reforço fundamental da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criada em 2001, conseguiram reverter, em parte, os retrocessos do período anterior, ampliaram as fontes de financiamento, o escopo de direitos e garantias fundamentais do direito à educação na Constituição, fortaleceram o Plano Nacional de Educação (PNE) e incluíram na Constituição a demanda por um sistema nacional de educação. Algumas dessas emendas tiveram o claro intuito de inserir princípios de educação pública democrática não contemplados no texto original de 1988. (Pino *et. al.*, 2018, p. 815)

Conforme expresso no texto acima, citado a luta pela educação neste país parte dos profissionais de sua área e não do Estado, com a clara necessidade de uma organização dos passos e caminhos a serem seguidos somente se deram pela luta dos grupos organizados e pela busca dos profissionais da educação.

No dia 5 de outubro de 1988, o Brasil promulgava a sua sétima Constituição, carta magna do país, que surgia naquele momento como um mecanismo de resposta contra a ditadura militar brasileira. As esperanças que foram depositadas por melhorias do Brasil, que sonhavam com a construção de um país com mais democracia e liberdade, acreditando-se em uma constituição em que os meios eram de ordem social e as prioridades foram apresentadas através dos parlamentares e representantes populares:

A Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1985 pelo presidente José Sarney, trabalhou durante 20 meses. Participaram 559 parlamentares (72 senadores e 487 deputados federais), com intensa participação da sociedade. Durante cinco meses, cidadãos e entidades representativas encaminharam suas sugestões para a nova Constituição. Cinco milhões de formulários foram distribuídos nas agências dos Correios. Foram coletadas 72.719 sugestões de cidadãos de todo o País, além de outras 12 mil sugestões dos constituintes e de entidades representativas (Brasil, 2023, s.i.).

No texto da Constituição estavam depositados naquele momento uma série de esperanças de mudanças em toda a estrutura do país, novos rumos e novas propostas para a sociedade brasileira.

A nova constituição encontrava um país envolto no caos social e de desordem do Estado, os índices em todas as esferas eram ou absurdos ou de uma necessidade emergente de ação; no caso da educação o país se apresentava da seguinte forma

O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (Carvalho, 2002, p. 206).

Após essa luta inicial, a Constituição de 1988 vai apresentar no seu texto através do Título VIII, em seu capítulo III, na Seção 1 que trata da Educação, Cultura e do Desporto; em seus artigos de 205 a 214. O texto apresenta os 21 pontos da carta de Goiânia e tentando ampliar alguns dos seus sentidos teremos algumas emendas ao longo do debate constituinte e que posteriormente podemos dizer que os grupos organizados conseguiram grandes avanços na sua luta pela educação naquele momento.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988, p. 123).

No artigo 205 já podemos ver que a educação é uma parceria entre o Estado e a sociedade e a família como seu braço forte na capacidade de torná-lo possível. Pelo artigo 206, fomos contemplados nas falas dos movimentos e lutas através dos incisos, onde termos como igualdade (inciso I), liberdade(inciso II), pluralismo (inciso III), valorização (Inciso IV) e gestão democrática (Inciso V) que apareceram no texto constitucional, demonstrando novos caminhos, palavra como “moral”, “civismo”, “religião” começam a não serem as principais “falas” dos textos, a preocupação agora apresentada se dá na busca por caminhos plurais e de conhecimentos amplos, formas possíveis de gerenciamento assim como uma corresponsabilidade entre os entes constituídos como União, Estados, Municípios e setores privados da educação.

Estes caminhos percorridos pela Constituição foram traçados buscando outras formas de organizar a educação, o que vai se efetivar com a nossa entrada nos anos 90 do século XX, o Brasil corria atrás de todo o atraso que se acumulou nos últimos 20 anos, pensando na construção de um currículo com conteúdos mínimos e básicos para a educação. Esta meta a ser trilhada iria nos levar para a então criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a busca por uma base curricular dentro de um país de medidas continentais já seria algo complicado na questão geográfica do termo e se levarmos em consideração a sua diversidade social e cultural torna-se uma tarefa de caráter hercúlea. Este era então o desafio achar uma estrutura mínima que possibilitasse o desenvolvimento deste universo educacional para o Gaúcho nos pampas das terras do Chuí, ao nosso mateiro da ilha de Marajó.

os PCN, documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Nesse sentido, Cury (1996, p. 5) lembra que “a coesão, uma função permanente do Estado nacional, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado” (Galian, 2014, p. 651).

A elaboração vai se dá por várias idas e vindas entre União, Estados e Municípios este caminho foi percorrido na clara intenção de se encontrar um meio termo das diferenças entre todos e na busca para o entendimento. Na introdução do texto dos PCN's temos que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. **Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo**, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997, p. 8, grifo nosso).

Na sua abertura a proposta se coloca como um caminho e não uma obrigação além de chamar a responsabilidades dos entes federados na participação da elaboração dos currículos, não é um guia e sim um parâmetro de currículo, às vezes, o óbvio deste elemento se faz necessário a lembrança; alguns autores vão olhar para proposta e tecerem crítica a ela, como por exemplo:

as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas (SAVIANI, 1996; ÁVILA; MOLL, 1996; BONAMINO; MARTINEZ, 2002, apud SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004). (Galian, 2014, p. 652).

Essas críticas surgem dentro do debate da formação da escola nacional atrelada ainda a um possível escoamento de trabalhadores do terceiro mundo para as bases capitalistas, os preceitos criticados neoliberais seriam mais claro a posteriores nas escolas privadas ou ainda através dos institutos técnicos federais onde mais uma vez as disciplinas de humanas, em seu contexto geral, serão ou diminuídas ou desconsideradas.

As críticas apresentadas devem e seriam relevantes até mesmo porque a elaboração de um parâmetro dentro do modelo de educação exercida no Brasil naquele momento nos leva ao debate e não a um caminho, contudo entendemos que os PCN's surgiram como uma luz no fim do túnel, não por serem a salvação, mas sim por permitirem o debate ampliarem a discursão que mais tarde vai nos levar a elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a ser abordada em outro momento.

Ainda que se admita que a meta ao constituir os PCN fosse a coesão, cumpre destacar que o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos. Ao se referir aos PCN, por exemplo, Santos (2002, p. 347) considera oportuno lembrar que “um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias”. **De fato, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto.** Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. Como indica Cury (1998, p. 77): “precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá aonde o Estado sequer chegou enquanto Estado”. Mas, a despeito desse risco, o caminho adotado no passado mais recente para lidar com a questão da escola básica foi a definição de parâmetros que garantissem uma relativa flexibilidade nas escolhas referentes ao currículo aliada a um sistema de avaliação nacional [...] (Galian, 2014, p. 654) (grifo nosso).

No contexto da institucionalização das Leis, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme o que foi proposto pela própria LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceu ser o Ensino Médio a etapa final da Educação Básica. Pela primeira vez na educação brasileira, o Ensino Médio adquiriu uma função formativa em si, rompendo com as diretrizes propedêutica e profissionalizante. Neste sentido, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, busca distanciar-se da dualidade que marca este nível de ensino desde o início do século XX (Magalhães, 2007, p. 58).

A Resolução da CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu artigo primeiro ele define

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM –, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (Brasil, 2000, p. 100).

O texto da Resolução demonstra preocupações em manter uma relação do educando na sua formação de cidadania e do mundo do trabalho, contudo não uma formação profissionalizante como a forma anterior. As premissas básicas ficam nos seguintes pilares: “a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (Brasil, 2000, p. 14).

Por isso, o ensino médio vai seguir dentro deste universo uma proposta colocada para uma sociedade com sérios problemas educacionais, mesmo que ao longo dos anos 90, os dados demonstram um crescimento no número de matrículas no nível fundamental, a situação de forma geral da educação não foi de um crescimento qualitativo.

Dentro dos 4 tópicos, os parâmetros definem que “aprender a conhecer” seria “O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir” (Brasil, 2000, p. 15). Este ponto permitiria que o educando possa adquirir desenvoltura na busca do conhecimento, é o ir além do espaço em que ele se encontra, na construção das suas realidades e sociedade em sua volta, indo além do que já havia conquistado na sua construção intelectual.

No segundo tópico que seria o “aprender a fazer” os parâmetros vão nos colocar que a relação entre a teoria e prática, em que a vivência social e o aprendizado teórico se contemplam na construção do conhecimento tornando o saber adquirido mais vivido e menos distante da realidade do educando.

O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea (Brasil, 2000, p. 15).

No terceiro tópico o “aprender a viver” a intenção para esse ponto foi construída no complemento ao anterior, uma vez que os conhecimentos adquiridos passam a ser mais próximos dos educandos. Agora, o caminho seria tornar isso palpável, no sentido de os projetos da realidade além dos muros da escola trazer para dentro ou ainda tornar esse um mero objeto de arquitetura e não ponto de intersecção entre dois mundos. Desta forma, “Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis” (Brasil, 2000, p. 16).

No quarto tópico, teremos então o fechamento destas bases com o “aprender a ser” vai ser a possibilidade do educando na construção do seu “eu” de ir além daquilo que alguém apontou para ele na elaboração do seu ser social. Neste tópico, teremos a contemplação dos outros três, uma vez que a teoria e a prática se relacionam, que isso permite com que se discuta como agente da sociedade e que possibilite com que o seu mundo escolar e social se aglutine. Agora, então chegou momento da reflexão como agente social o seu “eu”, como um cidadão transformador da sociedade em sua volta e de sua comunidade e assim possibilitar reflexões autônomas, um cidadão crítico onde a liberdade de pensamento se dá exatamente na elaboração de visões do seu entorno.

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino (Brasil, 2000, p. 16).

Estes tópicos permitem assim uma visão do conhecimento dentro do ensino médio nas bases de eixos básicos orientadores que deveriam contemplar o universo de formação deste momento, sendo assim o educando vai adquirir uma formação globalizada para esta realidade por ele vivenciada, visto que a percepção apresentada é de uma sociedade em avançado desenvolvimento e que em si não tem como parar um caminhar contínuo entre a sua crítica e sua própria ação de se fazer.

Os mecanismos desta sociedade globalizada pedem um ritmo ainda mais frenéticos das relações entre os seus indivíduos, as percepções entre a demanda social e culturais jogam estes educandos numa realidade ainda mais dinâmica da construção dos saberes. Sendo assim, as fronteiras geográficas passam a ser elementos de referência e não mais de limites, as inovações e as tecnologias estão sendo incorporadas a este universo cada vez mais cedo da realidade social deste.

Estes pilares da educação permitem uma busca nunca um fim; em vista que o aceleramento social vai estar neste redemoinho de mudanças, a proposta da educação não pode ser digerida de uma forma estanque na sua formação, mais sim, dentro do propósito mais nobre existente dela, o da transformação dos indivíduos de forma contínua na sua conquista de cidadania, a intenção é de formação entre os indivíduos e não de uma imposição desta educação, este educando passa a ser o transformador de sua realidade e não apenas moldado a ela.

Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (Brasil, 2000, p. 13).

A construção deste propósito leva a uma estruturação dos elementos através da construção das áreas de conhecimento que seriam Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta divisão reuni em cada área as bases de conhecimento para a formação dos educandos, onde o conceito de Ciências deverá estar presente nos demais componentes, assim como a concepção de que a produção do conhecimento se faz social, cultural e politicamente levando sempre em consideração o espaço e o tempo. Por isso que deve se reconhecer a historicidade do processo de produção do conhecimento, necessitando assim preconizar que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial permitindo que as linguagens, das ciências, das tecnologias, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, permitam uma leitura crítica do mundo, tornando essa relação menos estanque, como as formas anteriormente apresentada ao longo da história da educação brasileira.

A disciplina de História está inserida na área de Ciências Humanas, tendo como princípios de aprendizagem a conscientização crítica e criativa, permitindo respostas adequadas a problemas atuais e a novas situações, através da realidade de cada escola dentro da sua regionalidade e principalmente particularidades sociais, que possam favorecer debates

sobre temas como cidadania, deveres do cidadão permitindo o desenvolvimento da consciência cívica e social o que implicando em considerar o coletivo.

O aprendizado deverá se desenvolver a partir das competências e habilidades possibilitando que o aluno perceba a sociedade em que vive em um processo contínuo de historicidade; para que favoreça a compreensão do espaço transformado pelo ser humano, sendo entendido como espaço transformador e construído pelo homem e que nele se compreenda as diferentes formas de sociabilidade humana dentro da sua coletividade; para que construa como um agente social que modifica a sociedade; e que avalie os processos sociais que permitem o constante fluxo social, além do sentido de sua ação nesse processo, permitido avaliar o impacto das tecnologias no desenvolver da estruturação das sociedades, e assim se apropriar das tecnologias produzidas ou utilizadas pela História.

### **1.3 NO CONTEXTO DAS REFORMAS: As concepções priorizadas na legislação para o ensino de história**

A educação vem acompanhando as novas formas de produção do conhecimento ao longo do Século XX, enfatizando novas metodologias dentre as quais se ressalta as metodologias ativas, como possibilidades pedagógicas para favorecer o ensino ministrado pelos futuros professores e professores da escola básica, na aprendizagem dos alunos dessas escolas, aspectos que permitem o avanço da produção crítica do saber.

É possível ressaltar que propostas de natureza metodológica onde está presente a relação professor e educando parece não ser um debate recente, pois voltando a um passado remoto encontramos vários estudiosos que já demonstravam algumas preocupações neste campo, destacando entre eles, os pensadores Jean Jacques Rousseau, João Amós Comênio, Johann Heinrich Pestalozzi e Roger Cousinet, para os quais as metodologias deveriam ser mecanismos de produção do conhecimento e não formas de repasse do conhecimento. A proposta já era a de um educando a frente da produção do saber, na verdade os contextos são os mais distintos, uma vez que esses pensadores andavam na contramão de uma proposta de escola que chamaremos de tradicional, por falta de um conceito melhor no momento, esta oposição vai permitir um amplo avanço na construção das metodologias de aprendizagem ao longo do processo histórico até atingir as políticas atuais.

Para Rousseau em sua obra “Emílio ou da Educação” ele vai apresentar os elementos que permitiram subsidiar a formação educacional da criança, ele afirma que viria da natureza humana onde pontos como desenvolvimento biológico, psicológico, social,

mental deveriam ser considerados; em segundo dos homens tornado os usos e fazeres um desenvolvimento integral e das coisas onde a nossa própria experiência sobre os objetos demonstra nossa transformação.

Rousseau vai trabalhar ao longo do texto a ideia de que a criança ela tem uma postura própria que os mecanismos de educação são criados numa percepção de um “adulto pequeno” e não do ente criança. Essa persona existente e social “se nada se deve exigir da criança pela obediência, deduz-se que não pode aprender nada cuja vantagem imediata não sinta, ou de prazer ou de utilidade; de outro modo, que motivo a levaria a aprender?” (Rousseau, 1992, p. 110).

Desta forma ele considera o “ensino formal” pouco aproveitável para a realidade da criança, uma vez que esta não percebe ou até mesmo lhe atribua um sentido ao aprendizado e isso ocorre “Porque a constrangem a nela se aplicar à força e a empregam em usos que a criança não percebe” (Rousseau, 1992, p. 110).

Para ele essa falta de empatia leva a uma memorização, mas não a um aprendizado, para que isso se torne então um aprendizado deve tornar o mesmo um ato de prazer, e não um instrumento de tortura “uma criança não se mostra muito curiosa de aperfeiçoar o instrumento com o qual atormentam; mas fazei com que esse instrumento sirva a seus prazeres e dentro em breve ela se entregará a isso sem que tenhais de intervir” (Rousseau, 1992, p. 110).

Por isso, a educação destas crianças deveria perpassar metodologias que as tirassem dos bancos escolares, que permitisse perceber o mundo e envolver seu aprendizado, como por exemplo fazer um mapa não do seu país, mas da sua casa, traçar uma história não dos reis, mas de seus entes queridos, entender a ciência dentro do seu quintal tornando o ato em aprendizado mais do que palavras.

Apresentando a realidade pensada por Rousseau no século XVIII, no momento que o mundo urbano vem se impondo ao rural, onde o crescimento das relações de produção do conhecimento estão em progresso, a reflexão em questão nos permite uma analogia entre aquilo que ele apresenta e a proposta das Metodologias Ativas hoje, onde a forma de tratar e conviver com o educando devem ser consideradas a fim de que um real aprendizado prevaleça, visto que ao privilegiar a formação humana pelo convívio social, dando a liberdade ao educando, mas amalgamando suas potencialidades e capacidades, permitindo assim uma aprendizagem mais ampla e saudável.

Nosso segundo pensador, João Amós Comenius, tem como intenção a apropriação pedagógica da ideia de método, sendo definida como o Discurso do Método da Educação. A forma de ensinar para Comenius deve centrar na imutabilidade das coisas, deve-se estar em harmonia com as leis universais da natureza, leis estas que derivariam da divindade, então Deus é o guia e pai da natureza. Desta forma, isto seria servido a todas as disciplinas de estudo, permitindo assim que dentro destes momentos e contextos conduziria os educandos a qualquer ponto do saber.

Desta forma, ao empregar o método natural de forma controlada e parcimoniosa teríamos através da metodologia de ensino, um aprendizado bem mais fácil e rápido; aprendizado este que se apresentava de uma forma confusa através dos métodos então existentes, isso iria se dá uma vez seguindo a própria ordem da natureza, alcançaríamos a forma que levaria a pedagogia a todos. Seguir então a essa “ordem natural” seria importante, pois os meios e as formas são condições necessariamente suficiente para que assim tenhamos uma conservação das criaturas, concorrendo para a manutenção da plenitude do universo,

Efectivamente, o que é que faz com que o mundo seja o mundo e se mantenha em sua plenitude? Sem dúvida, o facto de que cada criatura, segundo a prescrição da natureza, permanece escrupulosamente dentro dos seus próprios limites; esta manutenção da ordem particular conserva a ordem do universo (Comenius, 2015, p. 181).

Desta forma, a progressão gradual evitaria passar às coisas para à frente, uma vez que se precisa ter “consolidado com o necessário cuidado as coisas que estão primeiro” (Comenius, 2015, p. 237). A valorização dada a Comenius na abordagem das fases da criança em seu processo de aprendizado de uma forma de seriação, dentro do que nós ainda hoje temos. Devendo assim haver uma transformação natural de cada coisa, sem que haja risco a forma harmônica da criatura em face de que isso leve a um fim, onde os meios não comprometam a harmonia tanto dela como a entre ela e os outros.

Ainda podemos ver na Magna Didática de Comenius o fato de privilegiar os sentidos como base da experiência, tendo mais uma vez a configuração do espírito, isso porque “o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente” (Comenius, 2015, p. 412). Podemos então perceber que para Comenius a experiência serve diretamente como fonte do conhecimento, onde o empirismo base forte do período vai dar a ele esse conhecimento nos séculos XVII e XVIII.

Nosso terceiro pensador seria Johann Heinrich Pestalozzi que ficaria conhecido como o pedagogo da educação popular. Vai desenvolver seus estudos junto aos menos favorecidos, dando-lhes educação e uma formação mais participativa, onde uns ajudavam aos outros neste aprendizado. Sofria forte influência de Rousseau, onde o tinha como objeto de buscas em suas práticas considerava “Emilio ou da Educação” quase como uma Bíblia sempre próximo e ao alcance da mão.

Na sua primeira experiência Pestalozzi terá mistura de sucesso e fracasso, visto que no Instituto de Neuhof, ele implantou suas técnicas metodológicas para educar crianças pobres, que na fase da infância deveria ser cultivado de forma prática, os sentimentos da vida em comum, traçando no educando um desenvolver equilibrado de suas primeiras faculdades, habilidades, sentimentos, civilidade, autodomínio para que com isso tenha uma aplicação na sua vida cotidiana.

Uma vez que para ele o mais interessante é a formação do caráter do que o conhecimento formal, a educação deveria ser superior a instrução ao conteúdo forma do ensino, a forma verbalista do ensino onde só o professor fala e o educando decora deveria ser superada. Um dos pontos fortes da sua pedagogia é o aprendizado prático a vida, demonstrando que o cotidiano supera a formalidade “no ponto de vista metodológico a educação era para ele a arte de conduzir a criança das instituições fragmentárias e superficiais às intuições mais claras e mais e distintas.” (Azevedo, 20??, p. 33).

Podemos apontar cinco princípios da pedagogia de Pestalozzi que seriam:

1- A espontaneidade do ato educativo, para que a educação ocorra deve haver um autodesenvolvimento da criança a educação de forma imposta só torna o aprendizado um mecanismo de negação do conhecimento, sendo assim a liberdade do saber seria fundante no aprendizado;

2- A formulação do Ato Pedagógico, que seria levar em consideração as leis pedagógicas que permitiriam assim as diretrizes do ensino e da educação onde para ele o termo psicologia designaria um desenvolvimento objetivo, gradual e preciso do aprendizado;

3- Para Pestalozzi a intuição teria um significado próprio e original, sendo assim a criança deve fazer as coisas por si, desenvolver a capacidade de formar suas ideias através das ações diárias levava enfim a romper seu casulo e gerar um desabrochar na sua formação;

4- Neste ponto, Pestalozzi acredita que chegamos ao equilíbrio de forças onde a relação entre cérebro, coração e mãos permita uma Harmonia para a sua formação, estes

conceitos vem da forte influência Kantiana que ele possuía, em que o conceito gnosiológico<sup>3</sup> kantiano vai alicerçar a prática dele permitindo assim que sua argumentação seja bem respaldada

5- Devemos considerar a Intervenção do educando na coletividade, colocando assim uma importância da formação educacional para a sua inserção social, visto que a amplitude da formação dos cidadãos permitirá assim uma sociedade mais equilibrada e justa, para ele o aprendizado é desenvolvido com o apoio da escola, onde os pontos anteriores fossem aplicados o único resultado possibilitado seria de um indivíduo participativo e formado da sua sociedade e membros.

Desta forma, o pensamento de Pestalozzi vai permitir que as nossas atuais Metodologia Ativas sejam parâmetros de educação, além de sala de aula, e que este não será um desvio do aprendizado e sim o aprendizado, deixando claro que a separação entre sociedade e escola não faz sentido para a formação dos educandos, mais uma vez os muros das escolas são limites e nunca fronteiras.

Nosso último pensador, poderíamos acrescentar ainda uma infinidade de pensadores<sup>4</sup>, Roger Cousinet seria um dos Exponentes da Escola Nova, proposta pedagógica que surge no início do Século XX, na França, um dos pontos marcantes da sua pedagogia era o aprendizado através dos jogos, onde o trabalho em grupo seria seu principal expoente. Podemos perceber que o lúdico através da brincadeira, jogos e recreação demandavam uma atividade natural da infância, por isso a atividade educativa deveria ser neste mundo, seguindo o caminho natural onde a infância deve ser tratar com as crianças e a fase adulta nesse universo adulto, ou seja, espera atitudes adulta de crianças não condiz com a realidade deles.

Apresentava quando podia grandes ressalvas aos modelos tradicionalistas, via neles um marasmo uma forma desidrata onde o caminho estava levando à morte dos seus educandos, para Cousinet a possibilidade de uma relação entre esses modelos tradicionais, predominantes em todos os países, e a chamada Nova Escola era como água e óleo não era possível de se misturarem, até porque a forma metodológica eram contraditórias, onde na tradicional o professor é dominador do saber e único ponto deste, na Escola Nova esse produto é resultado de debate, discussão e pesquisa de todos.

---

<sup>3</sup> Teoria geral do conhecimento humano, voltada para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo, frequentemente apontando suas distorções e condicionamentos subjetivos, em um ponto de vista tendente ao idealismo.

<sup>4</sup> Pensadores como François Rabelais, Montaigne, Maria Montessori, John Locke, Johan Bernhard Basedow, Friedrich Fröbel, Johann Friedrich Herbart, Hebert Spencer.

Pontos simples que ainda hoje percebemos não mais na forma material mais sim imaginária ele foi rompendo em suas práticas como o simples ato de soltar as carteiras do chão que até então estavam presa mantendo uma forma única e padronizada para sala de aula, este simples ato permitiu os trabalhos de equipe, prática pedagógica que perpassa as Metodologias Ativas como formas de se trabalhar.

A proposta escola novista encaixava de forma plena nas formas de pensar a educação por Cousinet, em vista que a proposta tinha como ponto relevante a “tese de que o aluno deve ser autor da própria experiência, centro das ações e atividades pedagógicas, com a necessidade de uso constante de métodos ativos e criativos para a aprendizagem acontecer” (Hilleshein; Oliveira; Corrêa; 2022, p. 52). Esta forma de pensar se contrapõe diretamente a forma que se ensinava aquele momento e que podemos dizer ainda hoje se ensina, onde professor como centro e aluno receptáculo deste conhecimento.

Desta forma, percebemos que se concretizava uma virada pedagógica entre os educadores que buscavam romper ou com a pedagogia de ensino para adentrar na pedagogia de aprendizagem, para ele esse mecanismo mnemônico não tinha uma qualidade de permanência ou de transformação no educando, ele se apresentava de forma efêmera na transformação e na ação do dia a dia “o tradicionalista constrói artificialmente o meio (o programa), e se esforça para adaptar a criança a ele. A educação nova toma as necessidades da criança como dados e organiza o meio de maneira que essas necessidades nele possam ser satisfeitas, adapta, o meio à criança” (Cousinet, 1959, p. 96).

Neste universo, a metodologia vai permitir uma construção coletiva crítica e acima de tudo uma ruptura do domínio do saber, o qual deixaríamos de apenas expor o saber para enfim termos uma forma mais construtiva deste, dando aos educandos mecanismos de autonomia em que os mesmos seriam construtores do conhecimento abordado, decidindo o quê, o porquê e o quando apreender, e tendo na figura do professor o mediador das discrepâncias existentes geridas ao longo do debate, ele passa a ser um mediador e não o centro do saber.

Podemos perceber que a proposta apresentada por Roger Cousinet serviria de base para embasamento teórico e até mesmo prático dando assim as Metodologias Ativas uma Práxis, uma forma clara e direta de perceber o lúdico e o teórico atuando na e para a construção dos saberes dos educandos.

### **1.3.1 Proposições das legislações para o ensino de História: sobre o cinema como ferramenta**

Na construção da legislação brasileira fica em destaque o uso de novas ferramentas, podemos lembrar que a BNCC propõe a utilização de meios tecnológicos e estratégicos para apresentar conteúdos, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos (Brasil, 2017). Nesse contexto não haverá uma forma específica do uso do filme em sala de aula, contudo temos uma percepção de que o cinema está incluso como forma de expressão artística e cultural.

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (Brasil, 2017, p. 16).

Desta forma, a BNCC também estimula a utilização de meios tecnológicos digitais no apoio ao ensino dentro da sala de aula, por estarem elencados como competências gerais na Educação Básica, de modo que se faz necessário

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.17).

Podendo assim seguir o que nos reporta Napolitano (2006, p. 12), “A utilização do cinema na escola pode ser inserida em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica; onde o cinema motiva o aprendizado”, a ferramenta do cinema se coloca à disposição para esse aprendizado.

Os filmes em aulas de História tornam-se ferramentas de apoio fundamental para a contextualização e análise dos conteúdos. Para ver a pertinência dos filmes para serem utilizados no processo ensino-aprendizagem em História é importante que o professor tenha uma prévia do que vai apresentar e a forma de usar o cinema em sala de aula. O instrumento não pode ser visto com algo meramente ilustrativo deve ser conectado ao que está ou se pretende estudar.

O professor tem que conhecer o filme que vai exibir, para quem e como irá exibi-lo. É importante ter claro que trabalhar com filmes em sala de aula não é o mesmo que só exibir qualquer filme, porque não se teve tempo de preparar aula. É necessário que esse trabalho seja planejado para que se atinjam os objetivos de desenvolver no aluno a

consciência histórica e de contribuir para a formação como cidadãos críticos e formadores de opinião

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2004, p.11).

A diversidade assim descrita por Napolitano (2004) colocando o cinema como obra de arte também nos leva a entender a necessidade da seleção de filmes, em que o mecanismo de busca deve refletir a diversidade cultural, social e histórica.

Não se deve utilizar o cinema como nos chama atenção Moran quando nos diz que existe as seguintes formas:

-vídeo tapa-buraco: utilizado em eventualidade como falta de professor gerando a ideia de “não haver aula [...]  
 -vídeo-enrolação: é usado sem nenhuma relação com a aula. [...]  
 vídeo-deslumbramento: o professor deslumbrado com a utilização do filme, em todas as aulas, diminuindo assim sua importância didática. [...]  
 -vídeo-perfeição: o professor questiona todos os filmes negando ao aluno a oportunidade de questionar os mesmos. [...]  
 só vídeo: O filme não é discutido, é somente apresentado, perdendo, assim seu potencial didático (1995, p. 10-15).

Devemos levar o cinema como uma real ferramenta de uso didático e sua má utilização dela leva a vícios que tanto vão atrapalhar o aprendizado como desacreditar o uso da ferramenta.

Devemos utilizar os filmes com a intenção pedagógica de enriquecer o aprendizado dos alunos, além de promover a compreensão e a empatia, dando assim aos mesmos a possibilidade de explorarem diferentes pontos de vista, aspectos que são explorados pela BNCC na etapa do Ensino Médio, enfatizando que,

para que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, as competências específicas e habilidades propostas para o Ensino Médio exploram situações-problema envolvendo melhoria da qualidade de vida, segurança, sustentabilidade, diversidade étnica e cultural, entre outras (Brasil, 2017, p. 552).

Estas constatações já se fazem presentes na LDB 9.394/96 que em seu artigo 26, no § 8, determina a exibição de duas horas aulas por mês, de cinema brasileiro, em todas as escolas de educação básica do território nacional. A luta pela implementação desta diretriz já demonstra a necessidade de se ter uma forma organizada e clara do uso desta ferramenta.

Outro fator importante em relação a aplicação desta lei é dar ênfase a produção cinematográfica nacional, este ponto não tem como parâmetro o contexto econômico, mas sim o atendimento dos propósitos da BNCC, no tocante a expressão diversidades cultural.

um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (Brasil, 2017, p. 400)

Desta forma, a utilização do cinema nacional proporciona uma correlação com a realidade dos alunos, permitindo que eles se percebam de forma mais concreta na realidade na qual está inserido.

Sendo assim, o cinema através dos filmes é uma ferramenta didática de grande alcance para analisar essa realidade, além de permitir debates que favoreçam a construção do conhecimento. O cinema como um universo de possibilidades pedagógicas, propicia outras formas de educação com mais qualidade em sala de aula.

## **2 HISTÓRIA, CINEMA E SALA DE AULA: ENSINANDO OS TEMAS TRANSVERSAIS ATRAVÉS DE FILMES: ENSINANDO ATRAVÉS DO CINEMA**

Jean-Luc Godard, cineasta francês nos disse “Tudo pode ser desaprendido no cinema; tudo pode ser aprendido no cinema; e tudo pode ser ensinado no cinema” (2013, 23), tendo como referência o que foi dito por Godard é que nesta seção iremos pensar as formas como o cinema e a sala de aula se tornam parceiros possíveis para a formação educacional.

Pensar o cinema além do lazer permite que as realidades apresentadas na tela sejam utilizadas para uma formação complementar. O cinema está no dia a dia do educando e através dele podemos alcançar patamares que em sala de aula tornam-se mais difíceis de serem acessados. É diante deste pensamento que podemos buscar outras formas no ensinar, permitindo assim o sair de um estilo imóvel de educação conservadora, bem como o de superação do fraco acesso aos bens culturais e à experiência cinematográfica.

### **2.1 HISTÓRIA E CINEMA: um longa metragem**

Em 28 de abril de 1895, os irmãos Lumière inaugurariam aquilo que iríamos chamar de cinema. Pequenas sequências do cotidiano eram transmitidas a um público que a cada dia se acumulavam na porta do teatro; nascia assim o cinema, o fascínio humano pela imagem em movimento, já na sua forma inicial o cinema tinha como proposta exatamente uma busca pelo cotidiano, pela realidade humana ou ainda como um documentário.

configurando uma nova concepção de informação, as potencialidades do novo aparato técnico passaram a ser exploradas na documentação de sociedades e culturas muito diversas, de ambientes naturais e da vida animal, gerando imagens de grande valor científico e etnográfico. Em 1896, na Rússia, os operadores Lumière registram imagens da coroação do Czar Nicolau, dando origem a uma concepção de jornalismo (Duarte, 2002, p. 24).

Novas formas se apresentavam naquela caixa preta (Flusser, 2018), com registros de grandes eventos políticos ou ainda do contato de mundos como:

Luís Thomas Reis, trabalhando como cinegrafista oficial da Comissão Rondon, produz uma vasta documentação em cinema da cultura indígena brasileira, enquanto Roquete Pinto, trabalhando nessa mesma comissão, filma, pela primeira vez, os índios Nhambiquara (Duarte, 2002, p.24).

Não saberíamos dizer se o mundo se apresentava ao cinema ou se o cinema nos apresentava o mundo, as novas visões da sociedade humana, outras culturas, formas de alimentação e um universo antropológico se abre à frente dos nossos olhos. As cortinas se

abriam e um mundo surgia a nossa frente, mesmo que ele surja na forma de “mero entretenimento de feira”

No início do século XX, o que é cinematógrafo para os inteligentes, para as pessoas cultivadas? Uma máquina de embrutecimento e de dissolução, um passamento de iletrados, de criaturas miseráveis iludidas por sua ocupação (Georges Duhamel). Eles não se comprometem com esse espetáculo de ilhotas. As primeiras decisões da jurisprudência mostram bem como o filme é recebido pelas classes dirigentes. O filme é considerado como uma espécie de atração de feira, (Ferro, 2020, p. 4).

Surgia assim um debate de quanto e como o cinema poderia estar ligado aos estudos de história. Seria possível se utilizar do cinema para se perceber um tempo histórico, o cinema seria uma forma direta da “verdade”? Vários autores vão iniciar um debate no sentido de tentar definir o cinema como método ou objeto da história.

Mas por que ter passado por cima de tanta coisa para fazer desaparecer os aspectos artificiais e ter apresentado o cinema como reprodução do olhar natural e da realidade? Quando obviamente o cinema é um artifício, quando obviamente os filmes são feitos por pessoas. Por que ter mascarado tudo o que pudesse desmentir essa pretensa naturalidade? Por que ter feito de conta que a realidade expressava-se diretamente no cinema? Se alguém fizer uma determinada afirmação - "o regime brasileiro é ditatorial", por exemplo -, posso responder que não é, que não penso assim, que esse é o pensamento da pessoa que falou, mas pensamento sujeito a controvérsias. Este é o ponto de vista de quem falou (Bernadet, 2017. p. 129-130)

Esse debate nos leva a discutir onde realmente o cinema se encaixa, quem faz a produção deve ser desconsiderada? Um filme produzido em Hollywood tem a intenção de levar o espectador até que ponto de reflexão? O filme tem essa obrigação de nos fazer refletir?

A história se questiona até onde podemos pensar o uso do cinema seus usos e práticas dentro de um universo de análise acadêmico científico, partido dessa proposição podemos então dizer que o cinema,

terminou por vir a constituir a partir de si mesmo uma linguagem própria e uma indústria também específica, e a par disto não cessou de interferir na história contemporânea ao mesmo tempo que o seu discurso e as suas práticas se foram transformando com esta mesma história contemporânea. Eis aqui a raiz de um complexo jogo de inter-relações possíveis que têm permitido que o Cinema se mostre simultaneamente como «fonte», «tecnologia», «sujeito» e «meio de representação» para a História (Barros, 2007, p. 128).

Diminuindo os preconceitos com relação ao uso e estudos do cinema ele vai ganhando espaço de análise historiográfico, sendo utilizado por alguns historiadores para ampliar sua análise da contemporaneidade ou ainda dentro das formas de representação desta sociedade que produz ou que consome. Contudo, alguns pontos ainda não estão bem claros uma vez que a relação entre cinema e história ainda se encontra nesse universo sem fim de debate e construção

nos preocupa desde já há bastante tempo: a ausência de uma clara concepção educativa em relação à imagem. Se por um lado constatamos que o homem se encontra submetido à presença de todos os tipos de imagens em momentos muito diversos da sua vida quotidiana (publicidade, imprensa gráfica, história em quadrinhos, televisão, cinema, etc.), as quais lhe vão transmitindo mensagens muito diversas, parecia lógico que de forma paralela se lhe facilitasse uma série de meios para interpretar essas imagens a fundo (Montón, 2009, p. 33).

Esse questionamento de Montón (2009) se faz pertinente ao pensar o cinema uma vez que nossos jovens e crianças estão bombardeados desde seu nascimento a esse universo midiático, ele se faz tão presente que ele acaba enfim passando despercebido de seu poder de construção das ideias e das representações.

Um dos contrassensos mais gigantescos no que caiu a sociedade contemporânea foi o de não dar às crianças e jovens os meios adequados para poder valorizar essas imagens com as quais convivem; ensinamos-lhes a interpretar a palavra escrita, mas não lhe damos os rudimentos mínimos para “ler” as imagens (Montón, 2009, p.33).

Nossa sociedade está envolta em um academicismo de textolatria<sup>5</sup> que nos castra na possibilidade de leituras imagéticas, ou pelo menos, nos deixa num estado de ebriedade com relação a estas imagens e formas de interpretações

Surge textolatria, tão alucinatória como a idolatria. Exemplo impressionante de textolatria é “fidelidade ao texto”, tanto nas ideologias (cristã, marxista, etc.), quanto nas ciências exatas. Tais textos passam a ser inimagináveis, como o é o universo das ciências exatas: não pode e não deve ser imaginado. No entanto, como são imagens o derradeiro significado dos conceitos, o discurso científico passa a ser composto de conceitos vazios; o universo da ciência torna-se universo vazio. A textolatria assumiu proporções críticas no percurso do século passado (Flusser, 2018, p. 9).

Flusser (2018) descreve esse conceito, onde as amarras da obrigação textual fazem do acadêmico um reproduzidor de palavra, a busca incessante para encaixar numa métrica e talvez numa rima nossos pensamentos, somos capazes de descrever o inimaginável, porém quando este imaginário se apresenta aos nossos olhos ficamos perplexos e sem capacidade de interpretar ou até mesmo ter uma opinião mínima sobre os fatos.

No seu aspecto mais irredutível o Cinema – incluindo todo o imenso conjunto das obras cinematográficas que já foram produzidas e também as práticas e discursos que sobre elas se estabelecem – pode ser considerado nos dias de hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico. A partir de uma fonte filmica, e a partir da análise dos discursos e práticas cinematográficas relacionados aos diversos contextos contemporâneos, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade (Barros, 2007, p. 128).

---

<sup>5</sup>Textolatria: incapacidade de decifrar conceitos nos signos de um texto, não obstante a capacidade de lê-los, portanto, adoração ao texto. (Flusser, 2018, p.3)

O cinema chegava para ocupar mais um espaço nessa luta de formas representativas, mais um espaço de análise que os historiadores vieram ao longo dos anos aprimorando do uso das artes visuais e materiais; as ruínas arqueológicas e as outras seis artes (Arquitetura, Escultura, Pintura, Música, Literatura, Dança) iriam se juntar ainda a fotografia e as redes virtuais que hoje ocupam uma parte significativa do tempo humano e da sua sociabilidade. “O indiscutível valor cultural [...] da cinematografia mundial é razão suficientemente boa para nós, professores, nos interessarmos pela teoria do cinema do mesmo modo como nos interessamos pela teoria da literatura” (Duarte, 2002, p. 38).

Entramos nesse furacão onde uma série de ventos os alimentam, afinal para chegar aquilo que vemos na tela tivemos que passar pelas várias outras etapas, onde as fontes históricas é complemento, onde os caminhos nos permitem trilhar e buscar representações e visões da história social.

Pensar a relação Cinema-História como um paradigma permite refletir sobre o próprio meio acadêmico e arejar uma disciplina ainda conservadora. A escrita cinematográfica possibilita uma linguagem capaz de, na sua exposição, fundir dialeticamente a multiplicidade dos tempos históricos, auxiliando os historiadores a ampliarem sua capacidade de produzir conhecimento e potencializar sua transmissibilidade (Quinsani, 2017, p. 1).

Nos permitirá fazer uma grande conexão entre história, cinema e educação possibilitando observar a teoria na prática e vice-versa como uma clara práxis destes elementos. Pensar o cinema como um mecanismo educacional é permitir que a realidade de nossos educandos chegue até eles da forma mais concreta possível

Partindo de experiências da sala de aula e da participação na realização de documentários e ficções, Rosenstone aponta que a possível concorrência da visão histórica cinematográfica na busca por alcançar a sociedade é o principal fator para os historiadores temerem o cinema. Um **filme narra, explica e apreende acontecimentos individuais, coletivos, sociais, psicológicos e históricos**. Seu objetivo é entreter, mas na sua constituição faz uso de argumentos racionais e de todos os ingredientes da vida, das carências de orientação do ser humano. [...] Compreender a constituição da narrativa, a importância dos elementos estéticos e as conexões entre razão e emoção torna se, assim, fundamental para **enriquecer o campo teórico, integrar a ciência ao campo social e se pesar historicamente o século XXI** (Quinsani, 2017, p.1, grifo nosso).

É na busca desta integração que caminhamos atrelando a teoria à percepção do campo social, fazendo da análise do cinema um crescimento da compreensão da sociedade a nossos educandos, permitindo que através da tela do cinema ele alcance não aquilo que está além dos seus olhos, mas sim aquilo que está dentro de sua alma, a forma que ele se entende como ser participativo de uma sociedade midiática e virtual; de um o que sou? para um quem

sou? permitir com que sua identidade se forme não de fora para dentro, apenas, mas também de dentro para fora.

A busca pelo mundo cinematográfico remete ao papel exercido pelo cinema neste debate historiadores como Marc Ferro, José d'Assunção Barros, Marcos Napolitano, Jean Claude Bernadet, Michèle Lagny, Jorge Nóvoa, Renato Mocellin, Robert A Rosenstone e Alcides Freire Ramos irão ampliar o debates dos pontos onde o cinema e a história se encontram que seria se é 'fonte', uso de 'tecnologia', um 'sujeito' como objeto de análise ou o 'meio de representação' possibilitado a conjectura sobre um possível discurso percebido. Nesse sentido, temos as seguintes formas:

**Cinema como fonte histórica:** As obras cinematográficas, seus discursos e práticas permitem uma análise das fontes, uma possibilidade quase que inesgotável para o historiador. Esta possibilidade nos leva aos contextos contemporâneos permitindo uma nova perspectiva sobre a história do século XX e atualidade.

**Cinema como representação histórica:** O Cinema ao possibilitar a análise dentro do seu contexto ele vai refletir e moldar a história. Com sua rica linguagem própria e uma indústria específica não teve como não interferir na história contemporânea.

**Cinema como tecnologia de apoio:** serve como uma ferramenta para historiadores, auxiliando na representação e compreensão histórica.

**Cinema como agente histórico:** Além de ser uma fonte é uma representação, o Cinema passa a atuar como um agente que influencia o processo histórico.

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificação, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Assim, um método que lembraria o de Febvre, de Francastel, de Goldmann, desses historiadores da Nova História, da qual se definiu a vocação. Eles reconduziram a seu legítimo lugar as fontes de origem popular, escritas de início, depois não escritas: folclore, artes e tradições populares etc. Resta estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. A hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História; o postulado? Que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História (Ferro, 1995, p.203).

Neste texto apresentado por Marc Ferro na coletânea "História: Novos Objetos" ele vai debater "o Filme" como um objeto que se apresentava junto com a Nova História nos anos 60 do século XX, um dos pontos principais desse objeto para Ferro (1995) seria perceber a forma como então esse "objeto" se introduziria na produção historiográfica. Ao historiador

não interessa apenas um fator, mas sim uma série de elementos a serem percebidos e analisados, dentro do contexto criativo de produção

Nessas condições, empreender a análise de filmes, de fragmentos de filme, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e o modo de abordagem das diferentes ciências humanas, não poderia bastar. É necessário aplicar esses métodos a cada substância do filme (imagens, imagens sonoras, imagens não sonorizadas), às relações entre os componentes dessas substâncias; analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa. (Ferro, 1995, p.203)

Desta forma, ele nos apresentava um debate novo, o entretenimento não deixa de existir, mas têm algo além do visível, para Ferro o invisível se apresenta quando então as parcelas de análises sociais e culturais se dão de forma sutil. A história junto com o cinema permite uma ampliação da análise uma vez que a realidade não apresenta uma comunicação direta e pontual, não importante se esta vem ocorrendo de um discurso literário, musical ou imagético, entre todas as formas possíveis sempre haverá um produtor e um interlocutor e entre eles o objeto discurso apresentado “essa realidade não se comunica diretamente. Os escritores eles próprios, são perfeitamente mestres das palavras, da Língua? Por que seria diferente com o homem da câmara, que, além do mais, filma involuntariamente muitos aspectos da realidade?” (Ferro, 1995, p.204)

Ferro nos remete a percepção teórica do filme quais os caminhos assim descritos e traçados para que este objeto venha a se tornar histórico? Ele busca demonstrar que a obra cinematográfica não está longe da obra literária, ou qualquer outra fonte de análise da produção do conhecimento histórico. O filme foi aos poucos ganhando seu papel de agente histórico servindo como referencial para as nações demonstrarem seu poder, divulgarem conquistas ou avanços na luta imperialista do século XX; nações como Inglaterra, União Soviética, França e Estados Unidos rapidamente perceberam o potencial de propagando do sistema através do cinema

O cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob a aparência de representação, doutrinam e glorificam. Na Inglaterra, mostram essencialmente a rainha, seu império, sua frota; na França, preferiram filmar as criações da burguesia ascendente: um ter, uma exposição, as instituições republicanas. Também na ficção o filme de propaganda aparece desde a origem: a favor ou contra Dreyfus, estigmatizando os *boxers*, etc. (Ferro, 1992, p.13).

Seguindo essa análise, Ferro (1992) aponta que a produção cinematográfica não pode ser alicerçada fora da realidade das suas produções ou sociedades, mas do que se pode esperar o filme é uma representação da história do seu tempo ou da possibilidade de um

tempo “Entretanto seria ilusório imaginar que a prática dessa linguagem cinematográfica é, ainda que inconsciente, inocente” (Ferro, 1992, p.14), deste modo a ação fílmica existente nos leva a crê que na elaboração e produção de um filme poderemos muitas vezes perceber a realidade e estrutura social presente.

No seu aspecto mais irredutível o Cinema – incluindo todo o imenso conjunto das obras cinematográficas que já foram produzidas e também as práticas e discursos que sobre elas se estabelecem – pode ser considerado nos dias de hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico. A partir de uma fonte fílmica, e a partir da análise dos discursos e práticas cinematográficas relacionados aos diversos contextos contemporâneos, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade (Barros, 2007, p.02)

Assim, como Ferro (1992), Barros (2007) trata das possibilidades do uso e do estudo do cinema tem como parâmetro a noção de sociedade tanto representada como a que consome aquela proposta. As formas representativas não se desfazem o diretor, roteirista e seus agentes da produção vão apresentar realidades mesmo que de forma inconsciente elas se dão dentro desta construção midiática.

Como, por exemplo, no filme de 2015 “Que horas ela volta?” em que a personagem principal, uma empregada doméstica teremos a apresentação da relação dela com os agentes da casa onde trabalha, assim como com sua filha que chega de Pernambuco e a mesma vai ser estereotipada na fala dos donos da casa. Este filme quando trabalhado em sala de aula do ensino público leva a uma interação imediata entre os alunos e os fatos ocorridos do filme, muitos deles não só se espelham na personagem Jéssica, filha da Val, que é a empregada como possui história muito próxima as apresentadas pelo filme, as representações e percepções sociais muitas vezes se repetem ou até mesmo se complementam, a vida imita a arte ou a arte representa a vida melhor do que ela mesmo se percebe?

A análise cinematográfica vai caminhando por essa edificação dos meios de percepção social que “Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História” (Ferro, 1992, p.17) por isso a possibilidade de percepção de uma sociedade através dos seus filmes não se faz de forma impossível, mas sim dentro de uma realidade onde a análise de discurso pede ao historiador um esforço mais além do texto, pede uma sensibilidade na harmonização dos fatores existentes, muitas vezes pode perceber uma escola, um grupo, o gênero do diretor, uma tendência, ou ainda até mesmo a cultura do diretor e roteirista pela produção cinematográfica.

Todos esses detalhes permitem que os estudos sobre cinema nos remetam a buscar o debate, a perceber o porquê de um filme ter postura para representar certo personagem

como, por exemplo uma exacerbada sexualização da personagem feminina ou uma vitimização da mesma personagem, onde o ser Hetero masculino e viril sempre presente para salvar tanto a amada como a todos em sua volta.

Segundo Ferro (1992), outro ponto que complementa essa discussão é de que a “leitura histórica do filme e leitura cinematográfica da história: esses são os dois últimos eixos a serem seguidos para quem se interroga sobre a relação entre cinema e história” (1992, p. 19) o autor coloca que essa leitura cinematográfica da história leva ao historiador a se questionar a sua percepção de passado e a relação com este. As experiências vividas pelos cineastas vão que muitas vezes pode se entregar a sociedade um hiato histórico, uma versão até então desapercibida, ou não. Foucault em entrevista à revista francesa de cinema *Cahiers Cinéma* em 1974, vai nos apontar alguns elementos que corroboram com esse pensamento do Ferro.

Para Foucault (1974), o papel do cinema vem na construção de mecanismos narrativos de memória, mais que se coloquem numa posição de debate, o filme vem para atender aos olhos e anseios dos grupos minoritários que estavam vendo no discurso dominante uma perda dessa memória nacional, sendo assim ele os coloca que

Não acho que as coisas sejam tão simples assim. O que eu estava dizendo anteriormente é muito esquemático. Tomar. Há uma verdadeira luta. E o que está em jogo? Isso é o que você pode chamar de memória popular. É absolutamente verdade que as pessoas, quero dizer, aquelas que não têm o direito de escrever, de escrever seus próprios livros, de escrever sua própria história, essas pessoas ainda têm uma maneira de registrar a história, lembrá-la, vivê-la e usá-la<sup>6</sup> (Foucault, 1974, p.07).

Desta forma, Foucault (1974) nos coloca no debate da apropriação dos discursos e coloca o cinema muitas vezes como uma possibilidade de ampliação do debate, visto que o alcance e a projeção do cinema serão uma forma mais popular de representação a possibilidade de classes menos abastadas poderem assistir e partindo daí terem sua leitura ou até mesmo seus questionamentos. Ainda que um intenso movimento de apagamento desta memória tenha sido feita através das instituições e do poder público vigente:

No entanto, toda uma série de aparatos foram montados ("literatura popular", literatura barata, mas também educação escolar) para bloquear esse movimento de memória popular, e pode-se dizer que o sucesso dessa empreitada tem sido relativamente grande. O conhecimento histórico que a classe trabalhadora tem de si mesma está constantemente encolhendo. [...] Não parou de diminuir. Está diminuindo, mas ainda não está sendo perdido. Agora, a literatura barata não é mais suficiente. Há meios muito mais eficazes que são a televisão e o cinema. E acho que foi uma forma de recodificar a memória popular, que existe, mas não tem como se

<sup>6</sup> Il y a un véritable combat. Et quel en est l'enjeu ? C'est ce qu'on pourrait appeler en gros la mémoire populaire. Il est absolument vrai que les gens, je veux dire ceux qui n'ont pas le droit à l'écriture, à faire eux-mêmes leurs livres, à rédiger leur propre histoire, ces gens-là ont tout de même une manière d'enregistrer l'histoire, de s'en souvenir, de la vivre et de l'utiliser. (tradução livre)

formular. Então, mostramos às pessoas, não o que elas foram, mas o que elas precisam lembrar que foram. Como a memória é um grande fator na luta (é, de fato, em uma espécie de dinâmica consciente da história que as lutas se desenvolvem), se guardamos as memórias das pessoas, mantemos seu dinamismo. E também temos a experiência deles, o conhecimento de lutas anteriores. Não devemos mais saber o que é a Resistência... Então, acho que é mais ou menos assim que você tem que entender esses filmes.<sup>7</sup> (Foucault, 1974, p.08)

## **2.2 HISTÓRIA E CINEMA EM SALA DE AULA: Analisando alguns temas transversais**

Neste tópico vamos a fundo na intenção de um debate interdisciplinar entre a história, cinema e temas transversais; sua importância e formas de ensinar através dele a história em sala de aula.

Para que possamos alinhar esses três elementos buscamos nos temas transversais a relação possível e para com isso a escolha foi de Direitos Humanos, Violência e Diversidade Cultural, uma vez que entendemos que tais temas nos contemplam na construção de um saber mais social e libertador.

A necessidade de conhecimentos sobre os Direitos Humanos na sociedade atual é o carro chefe para a percepção dos outros dois temas, a violência que tanto reclamamos e vemos em nossas escolas, ruas e cidades, em que muitas das vezes se dá pela falta de compreensão desses direitos, ou ainda a noção de Diversidade Cultural vai permitir que os temas anteriores sejam pautas básicas da nossa formação.

Sendo assim, os três temas aqui expostos têm como intenção levar a nossa reflexão de um mundo bem mais holística na sua formação e desta forma mais complexo nas suas compreensões.

### **2.2.1 DIREITOS HUMANOS: Ensinar para além de si e se encontra no direito de todos**

Direitos Humanos<sup>8</sup>, Direitos do Homem, Direito da Humanidade, direitos naturais ou ainda direitos fundamentais; teremos vários termos e muitos significados ao longo do

<sup>7</sup> Or, toute une série d'appareils a été mise en place (la « littérature populaire », la littérature à bon marché, mais aussi l'enseignement scolaire) pour bloquer ce mouvement de la mémoire populaire et on peut dire que le succès de cette entreprise a été relativement grand.[...] Cela n'a pas cessé de diminuer. Cela diminue, mais cela ne se perd tout de même pas. Maintenant, la littérature bon marché, ça n'est plus suffisant. Il y a des moyens beaucoup plus efficaces qui sont la télévision et le cinéma. Et je crois que c'était une manière de recoder la mémoire populaire, qui existe mais qui n'a aucun moyen de se formuler. Alors, on montre aux gens, non pas ce qu'ils ont été, mais ce qu'il faut qu'ils se souviennent qu'ils ont été. Comme la mémoire est quand même un gros facteur de lutte (c'est bien, en effet, dans une espèce de dynamique consciente de l'histoire que les luttes se développent), si on tient la mémoire des gens, on tient leur dynamisme. Et on tient aussi leur expérience, leur savoir sur les luttes antérieures. Il faut ne plus savoir ce qu'est la Résistance... Alors, je crois que c'est un peu comme cela qu'il faut comprendre ces films-là (tradução livre)

<sup>8</sup> Utilizaremos o termo Direitos Humanos ao longo da pesquisa e da sigla DH quando estivermos nos referindo a ele.

debate sobre este conceito. Os conceitos foram se transformando e atendendo uma série de exigências e ideias necessárias ao debate sobre o tema; uma vez que os caminhos tortuosos sofridos demonstraram uma constante necessidade de cuidados, uma vez que as definições estão pautadas nas ideias de muitos pensadores e na pouca ação dos fatos reais. Em que momento podemos de fato definir a real existência do conceito? E mesmo que consigamos determinar esse ponto de referência de que forma então podemos garantir a sua real aplicabilidade? Uma vez que os pontos anteriores sejam percebidos podemos então ter de forma palpável e definida o que é Direito Humano?

Noberto Bobbio (2004) faz um debate bem amplo sobre o tema desta forma ele faz algumas divisões dentre elas, nos diz que podemos olhar através de várias perspectivas “filosófica, histórica, ética, jurídica, política. Cada uma dessas perspectivas liga-se a todas as outras, mas pode também ser assumida separadamente.” (Bobbio, 2004, p. 26). Desta forma demonstra que pensar o DH se faz necessário sempre um debate dentro do contexto, não possibilitando assim uma forma hermética sobre as outras a necessidade de entender de forma mais holística permite com que possamos adentrar na sua construção e de perceber suas rupturas e ajustes.

Bobbio (2004) nos apresenta uma série de condições para o debate até mesmo na própria forma de construção do conceito, ele nos coloca que o debate apresenta dificuldade de caráter epistemológico que seriam;

O conceito “direitos do homem” inicialmente utilizado é de um vazio conceitual extremo uma que a noção básica da ordem do direito remete ao homem tornando assim uma definição tautológica do tipo “Direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem.”;

Desta forma a segunda dificuldade nos aponta a necessidade da onde os termos avaliativos são interpretados através da ideologia do intérprete, permitindo assim com que elementos sociais, políticos e culturais sejam utilizados no debate. (Bobbio, 2004, p. 13)

Esse debate nos leva a analisar o quanto temos a necessidade da percepção da construção destes conceitos, com seus pontos históricos e políticos a serem considerados, uma vez que podemos entender os pontos que seriam contraditórios como fundamentais na construção da sociedade e da busca pelo igual.

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declara dos absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados

com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (Bobbio, 2004, p. 13)

Por isso, pensar o universo que abrange os direitos humanos não deve ser postado pelo seu momento como algo único e universal. Devemos percebê-los pelas necessidades sociais, políticas e quando possível culturais. Nesse ponto, os conceitos culturais são bem complexos, exatamente por serem pautados em um universo em que os dogmas de subjetividade e a construção de um certo ou errado se pauta numa lógica onde a régua utilizada possui formas de medida às vezes bem distintas, ou seja, como disse Bobbio o que é fundamental em uma cultura pode não ser sequer relevante na outra.

Desta forma, acabamos necessitando de uma forma de direcionamento ao longo do curso da humanidade. A norma surge como um parâmetro de controle de cada sociedade se alocando numa forma de controle de certos grupos sobre outros, buscando uma demanda de poder e controle, neste ponto aquilo que entendemos de direitos fundamentais não necessariamente é um mecanismo de inclusão ou ainda de distribuição de direito. Teremos enfim uma imposição de controle de um grupo sobre outros.

Com as leis políticas e civis, os legisladores o restituíram aos seus deveres.” De todas essas citações (mas infinitas outras poderiam ser aduzidas), resulta que a função primária da lei é a de comprimir, não a de liberar; a de restringir, não a de ampliar, os espaços de liberdade; a de corrigir a árvore torta, não a de deixá-la crescer selvagememente. (Bobbio, 2004, p. 29)

Desta forma, pensar a forma de direitos que atendam a tantas variantes e que permitam que dentre elas seja possível determinarmos controles é uma tarefa hercúlea de ser pensada, na busca por esse caminho podemos dizer que ainda não foram alcançados como uma conquista diária de se entender, mas o que são os DHs do que torná-los possíveis de serem práticos e ao alcance de todos.

Encontra-se entre os autores que debatem o tema, um ponto em comum é que o debate efetivo sobre a origem dos DHs vai ocorrer no mundo moderno quando então o poder dos monarcas passa a ser questionado, já na *Magna Cartha Libertatum*<sup>9</sup>(1215) inglesa onde o rei João I foi obrigado a assinar e reconhecer a separação entre a condição dele de monarca e os poderes do Estado.

---

<sup>9</sup> Passaremos a chamar de MCL (*Magna Cartha Libertatum*)

O reinado de João I foi muito atribulado viveu à sombra do irmão, Rei Ricardo Coração de Leão, e as lutas feudais do período. O fracasso de João I vai ser na derrota da batalha de Bouvines para Felipe Augusto, rei da França, a perda nesta batalha levou o poder do monarca à mercê dos seus Barões, tornando as relações feudais e monárquicas de uma extrema fragilidade levando assim a assinatura da MCL por parte dele.

Esta assinatura não foi em momento algum do agrado do monarca, pois ele sabia que estava cedendo o seu poder e com isso a própria estrutura da monarquia e por estes motivos podemos nos utilizar deste documento como marco para a compreensão do desenvolvimento dos DHs até para entendermos que estes direitos não surgem homogêneos e claros como nos disse Bobbio (2004) eles são frutos de seus momentos históricos e de suas reais necessidades política e sociais.

Deste modo é que a MCL pode ser considerada um prelúdio mesmo que ela não seja uma proposta plena em sua ação<sup>10</sup> de ter uma forma em que todos os indivíduos humanos estejam inseridos no seu contexto de direitos, por isso este documento que surge na garantia de direitos do clero e nobreza acaba se estendendo aos servos e burgueses daquele período.

A MCL tem 63 artigos, destes podemos apontar no total de 22 que tem um ar de DH, e assim o é, pouco, porém não podemos descartar que a construção deste universo ainda está em formação, ou seja, falar por exemplo de direitos sociais está fora do contexto e até mesmo estes 22 artigos estavam sendo apontados com uma usurpação dos direitos do monarca e seus representantes.

Sendo assim, o que temos aqui e o que será convencionado como primeira geração do DH, diz respeito a primeira geração.:

A primeira geração inclui os direitos civis e políticos: os direitos à vida, a liberdade, à propriedade, à segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito de própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito de asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e de informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e regras básicas da democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc...); (Tosi, 20??, p. 06)

---

<sup>10</sup> Noberto Bobbio argumenta que não podemos entender os DH com algo pleno e acabado a uma necessidade de se perceber seu contexto e seu progresso onde temos o MCL como ponto de partida e aos poucos a lutas de elementos que vão sendo acrescentados neste hall de direitos, devemos lembrar que dentro do contexto históricos e do eurocentrismo comum da nossa historiografia utilizamos a Europa com padrão deste progresso, excluindo assim o restante do mundo e seus contextos. Nesta questão o caso dos Estados Unidos da América não se aplica por haver uma flasa relação entre a sua condição Histórica e a Europa.

Esta primeira geração dar-se-á início aqui na promulgação da MCL como já dissemos, ainda não se tinha a real condição de direito, mas sim se gerava a expectativa de direitos como, por exemplo, temos: o artigo 39 que diz

39 – Nenhum homem livre será detido ou aprisionado, ou privado de seus direitos ou bens, ou declarado fora da lei, ou exilado, ou despojado, de algum modo, de sua condição; nem procederemos com força contra ele, ou mandaremos outros fazê-lo, a não ser mediante o legítimo julgamento de seus iguais e de acordo com a lei da terra.

Conforme o artigo acima, teremos enfim um prenúncio de direito ao indivíduo contra as possíveis arbitrariedades do Estado, direito esse ainda muito desrespeitado ou abusado pelo Estado, em que um cidadão que não tenha a cor, classe ou o bairro certo nem sempre tem esse seu direito garantido.

38 – No futuro, nenhum meirinho sujeitará qualquer **homem a julgamento, fundado apenas em sua própria declaração, sem provas e sem produzir** testemunhas para demonstrar a verdade do delito alegado.

39 – Nenhum homem livre será detido ou aprisionado, ou privado de seus direitos ou bens, ou declarado fora da lei, ou exilado, ou despojado, de algum modo, de sua condição; nem procederemos com força contra ele, ou mandaremos outros fazê-lo, a não ser mediante o legítimo julgamento de seus iguais e de acordo com a lei da terra. (grifo nosso)

Nesses dois artigos, a MCL determina a necessidade do ônus da prova, desta forma, garantindo a qualquer homem uma relação justa em seu tratamento não permitindo o encarceramento ou ainda a privação deste por parte do Estado, como nos apontou Tossi. Esta primeira geração, começa a demonstrar a estrutura do direito civil permitindo uma busca de uma relação mais igualitária, onde elementos da liberdade estão sendo estruturados. Sendo assim, a História da Inglaterra em vários momentos vai reforçar estas questões como, por exemplo a *Petition of Rights*, em 1628, consistia em uma reafirmação da MCL, uma vez que o Rei Carlos I se recusava a cumprir ou seguir da forma necessária.

Nesta condição em que o Estado que tinha sido pensado através da MCL estava sofrendo fortes riscos os parlamentares entrariam mais uma vez na busca das garantias destes direitos. Era de absoluta necessidade não se retroceder neste processo uma vez que a Inglaterra já vinha desenvolvendo os seus pilares econômicos e políticos nestas bases.

E considerando também que na carta designada por “Magna Carta das Liberdades de Inglaterra” se decretou e estabeleceu **que nenhum homem livre podia ser detido ou preso ou privado dos seus bens, das suas liberdades e franquias**, ou posto fora da lei e exilado ou de qualquer modo molestado, a não ser por virtude de sentença legal dos seus pares ou da lei do país.

.E considerando também que foi decretado e estabelecido, por autoridade do Parlamento, no vigésimo oitavo ano do reinado do rei Eduardo III, **que ninguém, fosse qual fosse a sua categoria ou condição, podia ser expulso das suas terras**

**ou da sua morada, nem detido, preso, deserdado ou morto sem que lhe fosse dada a possibilidade de se defender em processo jurídico regular (due process of law).**

E considerando também que o Parlamento decretou e ordenou, no vigésimo quinto ano do reinado do rei Eduardo III, que ninguém podia ser condenado à morte ou à mutilação sem observância das formas da Magna Carta e do direito do país; e que, nos termos da mesma Magna Carta e de outras leis e provisões do vosso reino, **ninguém pode ser condenado à morte senão em virtude de leis estabelecidas neste vosso reino ou de costumes do mesmo reino ou de atos do Parlamento** (Inglaterra, 1628, n. p., grifo nosso)

Estes pontos apresentados da Petição de Direito demonstrava a necessidade de se reafirmar e de se consolidar tais direitos e desta forma a Inglaterra caminhava na luta de suas bases de direito posterior a petição de direito e permitindo assim essa compreensão teríamos em 1679, a consolidação do *Habeas corpus*, uma lei para melhor garantir a liberdade do súdito e para prevenção das prisões no ultramar. Tal lei surgia mais uma vez na construção das garantias individuais permitindo assim a construção de cidadania. Tinha como característica marcante o fortalecimento da ordem judicial de concessão do *habeas corpus*, implicando, inclusive, em imposição de multa reparatória em favor do preso, a ser paga pelo detentor, bem como na perda do cargo, em se tratando de funcionário público desobediente.

Nesta primeira geração podemos perceber a necessidade de se ordenar o direito na escala social da palavra, ou seja, introduzir todos os indivíduos nesse universo de participação, não que houvesse, contudo os parâmetros de ação e de acessibilidade eram distintos e desiguais.

Com as novas propostas agora temos no texto legal uma necessidade de traçar limites da ação do Estado para com os seus cidadãos, assim como dos agentes do Estado para com eles, o texto jurídico busca constantemente demonstrar uma necessidade deste Estado em não abusar do seu poder e que este seria em si um poder do todo e nunca de um ou de poucos.

Veremos isso nos dois próximos momentos considerados importantes nesta caminhada. Em 1775, as colônias Britânicas na América declaram seu processo de independência, esta revolução vai nos encaminhar para a consolidação dos pensamentos iluministas, principalmente do contratualismo. Os caminhos que eram trilhados levavam a necessidade de manter a luta por esses direitos, desta forma num primeiro momento, teremos assim a afirmação dos direitos de liberdade, direitos estes que vinham limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo e ou para seus grupos particulares, a consolidação da sua liberdade em relação ao Estado.

Neste momento, teremos a Declaração de direitos do bom povo da Virgínia (1776); esta declaração apresentaria ao mundo a juridicização do Iluminismo, os conceitos

políticos e sociais estavam expressos no referido texto. Naquele momento, percebia-se que em uma sociedade que se buscava uma relação igualitária ou pelo menos justa não seria mais possível manter uma relação de normas consuetudinárias, apenas a positividade da norma se fazia necessária e primordial na sua possibilidade ativa e de reconhecimento.

Desta forma, veremos nesta declaração, ainda muito do Jusnaturalismo de Locke (2001) onde seu pensamento sobre o poder do individualismo e da propriedade é que irão constituir o ser na sua condição social e ação.

Locke preocupava-se em deixar claro que a instituição da propriedade privada não devia sua existência ao estado de sociedade. Na verdade, para o filósofo inglês do século XVII, tal instituição já existia no estado de natureza. O principal dever do governo, nesse sentido, correspondia a protegê-la de qualquer agressão. O ponto de vista anterior a Locke, no entanto, era mais hobbesiano, no sentido de que a propriedade resultaria do contrato social, sendo na verdade uma outorga estatal: posterior ou simultânea à formação do Estado. John Locke coloca a propriedade enquanto direito natural: “o Estado não criou a propriedade, sendo antes criado para protegê-la”. (Carvalho, 2019, p. 8)

Desta forma, teremos a elaboração da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776), e da Constituição dos Estados Unidos da América (1787) vão seguir o caminho trilhado por Locke (2001), por Hobbes (2003), por Montesquieu (2000), por Rousseau (2010) serão percebidos ao longo do texto temas, como: a liberdade, propriedade privada, divisão dos poderes vão aparecer e serem moldadas neste universo filosófico.

Podemos nos questionar onde os DHs aparecem neste ponto, devemos lembrar como já nos remeteu Bobbio (2004) a forma como percebemos os DHs no nosso tempo está revestido deste sentimento temporal e social, é um cuidado necessário sempre que estamos estudando este tema entender o momento vivenciado e ainda o contexto em que o debate está sendo feito. Em nenhum momento, teremos uma forma unânime de aceitação destas normas ou ainda uma forma homogênea de aceitação delas, neste período onde os caminhos trilhados brandavam por uma sociedade mais igualitária e de uma norma que permitisse o controle e sim os abusos de uma classe sobre a outra, ainda assim, não seria o pensamento de todos, como por exemplo, a grande resistência de Edmund Burke (1782) com o conservadorismo dele se colocava como uma forte oposição a estas “novas e perigosas ideias” ao tema. Possuía grande ressalva a uma proposta que dava ao indivíduo poderes que ele considerava do Estado, tornando assim uma impossibilidade de controle, visto que as vontades iriam ser conflituosas.

É inegável a forte influência da Revolução Americana na Revolução Francesa, muitos dos ventos fortes e radicais iriam atravessar o atlântico e chegar em Paris, da década de 80, do século XVIII com bastante força, mais temos que lembrar que são formas de

revoluções distintas. Uma na criação de um país e outra na reforma de um país, podemos chegar a pontos em comuns quanto a sentimentos, mas as intenções acabam bem distintas.

Durante a Revolução Francesa teremos enfim um documento que de fato iria se pôr na condição de debate do que veríamos a chamar de DH. A então Declaração dos direitos dos Homens e Cidadãos (1789) em seu preâmbulo ela já nos coloca

Os representantes do povo francês, constituídos em ASSEMBLEIA NACIONAL, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos, resolveram expor em declaração solene os **Direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem**, a fim de que esta declaração, constantemente presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar **os seus direitos e os seus deveres** [...] (DDHC, 1789, p.1, grifo nosso).

Ainda que o caminho ainda esteja sendo iniciado, a positividade da norma partiria uma outra visão, uma busca diferente até então do debate sobre DH tornava-se palpável. Permitíamos agora o deslumbrar do debate, até porque agora termos como liberdade, igualdade, participação, segurança, garantias individuais surgem no vocabulário moderno e irão elevar o debate a um patamar necessário.

Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

[...]

Artigo 4º- A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela Lei. (DDHC, 1789, p.1).

Nesses artigos percebemos a necessidade de ser definida o conceito de liberdade, uma forma clara de expressar a positividade do termo e o parâmetro determinante entre eles é o direito, assim com a imposição de limites pelas leis. Este sentimento se prolongaria até os dias atuais, mesmo que tenhamos em vários momentos reforçado esta condição como, por exemplo: “Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão” (DUDH, 2024, p. 1); seria reforçado em 1948 mais uma vez essa necessidade da relação de positividade dos direitos.

As lutas e conquistas ao longo da história vão se moldando a necessidade dos fatos é bem contraditório, como uns países fundadores dos princípios modernos de direitos humanos permaneceu durante muitos anos com a condição do trabalho escravo, assim como posteria a sua abolição o preconceito e escárnio aos cidadãos negros do seu país onde afirmação de que “os homens nascem e são livres e iguais”, uma grande parte da humanidade

permanecia excluída dos direitos. As várias declarações de direitos das colônias norte-americanas não consideravam os escravos como titulares de direitos tanto quanto os homens livres.” (Tosi, 20??, p.3) ou ainda os povos nativos e seus descendentes, que também se encontravam à margem deste hall de direitos, onde muitas vezes são considerados selvagens e sem sequer o direito à vida.

Talvez o grupo mais a margem deste debate sejam as mulheres, visto que este grupo vai ser encontrado em todos os outros e ainda assim é sempre marginalizado ou tem seus direitos usurpados “A Declaração dos direitos do homem e do cidadão da Revolução Francesa não considerava as mulheres como sujeitos de direitos iguais aos dos homens” (Tosi, 20??, p.3).

A revolucionária Olympe de Gouges teria sua vida julgada e condenada nesta mesma França revolucionária por defender a igualdade de gênero, os direitos de crianças nascidas fora do casamento e o fim do trabalho escravo. Em 1791, Olympe de Gouges publicou a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* em que defendia a participação feminina na esfera pública e liberdade de expressão.

Em 1793, Olympe de Gouges sugeriu um plebiscito para definir a melhor forma de governo na França. O ensaio foi considerado uma afronta ao novo regime. De Gouges foi condenada à prisão e se tornou a única mulher a ser executada por não seguir as ideias do partido revolucionário durante o Reinado do Terror.

Muitas outras mulheres morreriam ou teriam seus direitos aviltados por homens que falam muito em liberdade, mas não conseguiam ver um palmo a sua frente quando o tema era direitos humanos.

Ainda no processo de entendermos os DH os ideais constituídos nas revoluções burguesas a liberdade começa a ser pouca e temos então a busca pela igualdade e assim os movimentos revolucionários de 1848 nos levariam a mais um degrau da história dos direitos humanos, porque conseguem que, pela primeira vez, o conceito de “direitos sociais” seja acolhido na Constituição Francesa, ainda que de forma incipiente e ambígua; à assistência pública aos pobres e necessitados, direito ao trabalho, à instrução primária universal e gratuita iriam reaparecer com mais efetividade na Constituição Francesa de 1848.

Essas lutas vão levar ao debate do papel do estado e a questão central era a garantia das liberdades individuais contra a intervenção do Estado, que ainda se demonstrava muito mais interventor que um garantidor de direitos. Por isso agora se tratava de obrigar o

Estado a fornecer os serviços que irão diminuir as desigualdades econômicas e sociais e permitir assim a efetiva participação de todos os cidadãos à vida e ao “bem-estar” social.

O papel da liberdade à frente do DH é fundamental, uma vez que ele foi o carro chefe do debate e definir a condição de ser livre permite a construção do indivíduo como partícipe desta sociedade, uma vez que sua ação não é pela opressão ela expressa seu mais puro sentimento e vontade, mesmo que o debate do individualismo da condição da liberdade, seja um dos pontos mais debatidos ao longo desta luta, ainda sim, foi importante cada passo dado em sua direção.

A positividade dada pela DDHC no seu artigo 4º da condição de liberdade não em si é uma premissa final ou indelével, mas sim no ponto de partida de busca é onde iriam e saímos na concretização desta marca “A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que **não prejudique outrem**: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos” (DDHC, 1789, p.1). Essa premissa é fundamental ao não permitir prejuízo de outrem ou não levar a liberdade individual sobre a dos outros, desta forma isso não acarretará no abuso da liberdade determinando este conceito tanto no âmbito individual quanto coletivo, visto que não se pode abusar dele na ordem coletiva e demonstra-se que não devemos ser no sentido individual orgulhosos e egoístas, mas que devemos no coletivo unirmos força para nos completarmos.

Ainda no período da revolução francesa a igreja católica através do seu Papa Pio VI fazia críticas fortes com relação a liberdade de imprensa e pensamento contestando a ideia de liberdade como um excesso descabido, principalmente uma forma de usurpar da Igreja Católica o controle dela existente. Pio VI nos coloca assim:

Que essas declarações, que são certamente estranhas, são propriamente derivadas e derivam da igualdade dos homens entre si e da liberdade natural, foi declarado pela própria Assembleia. Mas que maior loucura pode ser imaginada do que manter todos os homens iguais e livres de tal forma que nada seja concedido à razão, com a qual o homem foi principalmente dotado pela natureza e pela qual ele se distingue dos animais? <sup>11</sup> (PIO VI, 1791, p.5) (Tradução Livre)

O Papa apresenta que a ideia de uma igualdade e de uma liberdade é contrária a vontade divina, uma vez que na sua argumentação Deus criou o Homem e lhe impôs regras e

---

<sup>11</sup> Che queste affermazioni, certamente strane, discendano propriamente e derivino dall'uguaglianza degli uomini fra di loro e dalla libertà naturale, lo ha dichiarato la stessa Assemblea. Ma quale stoltezza maggiore può immaginarsi quanto ritenere tutti gli uomini uguali e liberi in tal modo che nulla venga accordato alla ragione, di cui principalmente l'uomo è stato fornito dalla natura e per la quale si distingue dalle bestie?

controle e que estas regras e controle seriam exatamente contraditórias. Para que possamos pensar a liberdade e igualdade do movimento revolucionário, tudo seria visto como uma forma de eliminar a religião católica e sua forte influência na França daquele período “Quando Deus criou o primeiro homem e o colocou no Paraíso terrestre, não lhe impôs ao mesmo tempo a pena de morte se provasse os frutos da árvore do conhecimento do bem e do mal? Por este primeiro preceito, ele não colocou imediatamente sua liberdade em xeque?”<sup>12</sup> (PIO VI, 1791, p.6) (tradução livre)

A postura da igreja igualava esse sentimento e liberdade a uma possibilidade da desordem, em que a necessidade do controle do rebanho não deve ser dado ao rebanho, mas sim ao pastor que guia e leva este aos melhores pastos. O Papa Gregório XVI na encíclica *Mirari Vos* ele vai afirmar que essa relação de liberdade de pensamento e de religião como:

Desta fonte mais corrupta de indiferentismo brota aquela sentença absurda e errônea, ou melhor, delírio, de que a liberdade de consciência deve ser admitida e garantida a todos: um erro muito venenoso, ao qual abre o caminho aquela liberdade de opinião plena e imoderada que está sempre aumentando em detrimento da Igreja e do Estado, não faltando aqueles que ousam se gabar com descarada imprudência de que alguma vantagem para a religião vem de tal licença. "Mas que pior morte pode ser dada à alma do que a liberdade do erro?" exclamou Santo Agostinho [Ep. 166]. De fato, tendo removido todas as restrições que mantêm os homens nos caminhos da verdade já encaminhados para o precipício por natureza inclinados ao mal, poderíamos realmente dizer que se abriu o "poço do abismo" (Ap 9:3), do qual São João viu subir tanta fumaça que o sol foi obscurecido, inúmeros gafanhotos saindo para devastar a terra. Consequentemente, há uma mudança de mente, a depravação da juventude, o desprezo do povo pelas coisas sagradas e pelas leis mais sagradas: em uma palavra, a praga da sociedade mais do que qualquer outra fatal, enquanto a experiência de todos os séculos, desde a mais remota antiguidade, mostra brilhantemente que as cidades florescem em opulência, poder e glória apenas por essa desordem, isto é, devido a uma excessiva liberdade de opinião, à licença dos conventículos, à ânsia de novidade, eles foram infelizmente arruinados<sup>13</sup> (Gregório XVI, 1831, p. 06) (tradução livre).

<sup>12</sup> Quando Dio ebbe creato il primo uomo e lo collocò nel Paradiso terrestre, non gli intimò nello stesso tempo la pena di morte se avesse gustato i frutti dell'albero della scienza del bene e del male? Con questo primo precetto non ne pose egli tosto in freno la libertà?

<sup>13</sup> Da questa corrottissima sorgente dell'indifferentismo scaturisce quell'assurda ed erronea sentenza, o piuttosto delirio, che si debba ammettere e garantire a ciascuno la libertà di coscienza: errore velenosissimo, a cui apre il sentiero quella piena e smodata libertà di opinione che va sempre aumentando a danno della Chiesa e dello Stato, non mancando chi osa vantare con impudenza sfrontata provenire da siffatta licenza qualche vantaggio alla Religione. «Ma qual morte peggiore può darsi all'anima della libertà dell'errore?» esclamava Sant'Agostino [Ep. 166]. Tolto infatti ogni freno che tenga nelle vie della verità gli uomini già diretti al precipizio per la natura inclinata al male, potremmo dire con verità essersi aperto il «pozzo d'abisso» (Ap 9,3), dal quale San Giovanni vide salire tal fumo che il sole ne rimase oscurato, uscendone locuste innumerevoli a devastare la terra. Consequentemente si determina il cambiamento degli spiriti, la depravazione della gioventù, il disprezzo nel popolo delle cose sacre e delle leggi più sante: in una parola, la peste della società più di ogni altra esiziale, mentre l'esperienza di tutti i secoli, fin dalla più remota antichità, dimostra luminosamente che città fiorentissime per opulenza, potere e gloria per questo solo disordine, cioè per una eccessiva libertà di opinioni, per la licenza delle conventicole, per la smania di novità andarono infelicemente in rovina.

Os fortes ventos produzidos por estas encíclicas aos poucos vão se acalmando uma vez que a Igreja Católica parte para uma proposta mais social, onde a sua Encíclica *Rerum Novarum* de 1894, dará início a chamada “doutrina social da Igreja”. Com ela, a Igreja Católica procura inserir-se de maneira autônoma entre o liberalismo e o socialismo propondo uma via própria inspirada nos princípios cristãos. Este movimento continuará durante todo o século XX e levará a Igreja Católica, especialmente após o Concílio Vaticano II (1961-66), a modificar sua posição de condenação dos direitos humanos onde na declaração *Dignitatis Humanae* ela delibera sobre a liberdade religiosa, quebrando assim uma doutrina seguida a séculos pela igreja de não aceitação por esse debate e ainda podemos falar da Encíclica *Redemptor Hominis*, onde o Papa João Paulo II reafirma a importâncias dos DH e do papel da ONU nesta luta.

No século XX, teremos então a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, neste documento passaremos a um debate do conceito de Universalidade necessária ao DH, mesmo tendo como noção primordial que isso seria uma luta continua e uma busca incessante por parte de todos.

Esta carta teria assinatura de 48 países presente à reunião do dia 10 de dezembro de 1948. Votaram pela aprovação da carta tendo ainda; União Soviética, Belarus, Ucrânia, Tchecoslováquia, Polônia, Iugoslávia, Arábia Saudita e África do Sul se abstiveram. Honduras e Iêmen não estavam presentes.

Em seu artigo 1º ela nos coloca “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (DUDH, 1948, p.1), esse artigo vem de uma certa forma reunir os princípios buscando desde os movimentos burgueses do século XVII, acrescentando um ponto que posteriormente será de suma importância o termo da “dignidade”<sup>14</sup>, esse termo pauta um reconhecimento do mínimo necessário das relações e respeito entres os indivíduos, a partir da DUDH teremos ela como parâmetro de percepção, assim como o ponto a ser alcançado dentro da nossas relações .

Mesmo tendo abstenção dos países socialistas naquele momento não seria suficiente para diminuir ou impedir a importância do que surgia ali, reafirmava o conjunto de direitos das revoluções do século XVIII (direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos)

---

<sup>14</sup> A dignidade humana é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ela é um pilar da ética, que estabelece que os interesses de todos os seres humanos devem ser considerados igualmente, independentemente de raça, gênero, capacidade ou outras características individuais

teríamos agora uma série de sujeitos que estavam excluídos através da proibição da escravidão, a proclamação dos direitos das mulheres e ainda a defesa aos direitos dos estrangeiros; não se esquecendo de afirmar também os direitos da tradição socialista pautados nos direitos de igualdade, direitos econômicos e sociais e do cristianismo social (direitos de solidariedade) e os estende aos direitos culturais.

Após a Segunda Guerra Mundial era necessário se rever muito do que foi extrapolado pela humanidade nesta revisão foi que surge a DUDH e o debate de uma estruturação para compreender o que podemos definir com DH sendo assim passou-se a utilizar um conceito de gerações onde temos o seguinte:

1ª geração inclui os direitos civis e políticos: os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito de própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito de asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e de informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e regras básicas da democracia.

2ª geração inclui os direitos econômicos, sociais e culturais: o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e a segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado do Bem-Estar-Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito à educação pública, gratuita e universal, o direito a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico.

3ª geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional, em que os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados; o direito à paz, ao desenvolvimento e ao meio ambiente.

Em algumas situações essa divisão vai ser ampliada chegando até a 5ª geração, contudo essas outras divisões poderiam ser desconsideradas por alguns autores que acreditam ser desnecessárias em vista que podem ser encontradas na 3ª geração.

No século XXI chega-se ao ponto de entendermos a importância do caminho traçado até aqui, considerando-se, a positividade e a necessidade de universalidade dos

direitos, o que nos permite enfim uma análise de alcance e das dimensões deste no mundo, como podemos enfim desirmanar o conceito em algumas dimensões neste momento que seriam de natureza ética, jurídica, política, econômica, social, cultural e educacional. Tais dimensões estão intimamente relacionadas, contudo podemos analisá-las de forma separada.

**Dimensão ética.** Ao afirmar a igualdade como um elemento natural do direito e de ordem inerente a condição humana. O DUDH transforma esse conjunto de valores éticos universais acima do nível estritamente jurídico tirando ele deste elemento regional e tornando algo universal.

**Dimensão jurídica.** Através dos princípios contidos na DUDH teremos de forma especificada e determinada em protocolos, tratados, convenções internacionais, formas que tornam o direito internacional mecanismos que possuem um valor e uma força jurídica quando adotados pelos Países. Damos um passo a mais permitindo que as orientações éticas, ou de direito natural, tornem um conjunto de direitos positivos vinculados as relações internas e externas dos Países que vai assimilar e incorporar isso nas suas Constituições e, através delas, pelas leis ordinárias.

**Dimensão política.** Leva os direitos humanos a tornarem-se critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais, dentro dos setores do Estado, e por isso este Estado passa a assumir o compromisso de promover os conjuntos dos direitos fundamentais, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, e passa a implementar políticas que venham a garantir a efetiva realização desses direitos para todos.

**Dimensão econômica.** Temos que afirmar que sem a satisfação de um mínimo de necessidades de sobrevivência básica humanas, como trabalho, garantia ao sustento, isto é, sem a realização dos direitos econômicos e sociais, não é possível o exercício dos direitos civis e políticos. O Estado, portanto, não pode se limitar a garantia dos direitos de liberdade, mas deve também exercer um papel ativo na implementação dos direitos de igualdade.

**Dimensão social.** É a parte que a sociedade civil organizada tem o papel importante na busca pela aceleração da efetivação dos direitos, através de suas representações como os movimentos sociais, sindicatos, associações, centros de defesa e de educação, conselhos de direitos. É onde a luta pelos DH irão levar estes direitos no cotidiano das pessoas e assim determinar o alcance que os mesmos vão conseguir na sociedade.

**Dimensão cultural.** Os direitos humanos implicam algo mais além da dimensão jurídica, isto significa que é preciso que eles encontrem um respaldo na história. Não

podemos desligar as tradições levando os costumes e cultura de um povo e se tornando, de certa forma, o *ethos* coletivo, de sua identidade cultural e maneira de ser.

**Dimensão educativa.** Não basta afirmar que os direitos humanos (DH), são direitos “naturais”, que as pessoas “nascem” livres e iguais, não significa afirmar que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser, ao mesmo tempo, natural e cultural, que deve ser “educado” pela sociedade. A educação para a cidadania constitui, portanto, uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal, quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação.

Dentro da dimensão educativa podemos nos ater a importância em sala de aula de apresentar os direitos humanos (DH) aos alunos desde cedo, é um mecanismo muito importante para que os princípios sejam aos poucos implantados na vida de todos permitindo que as outras dimensões sejam contempladas através da educação.

Através do uso do cinema uma forma audiovisual presente na vida de todos na modernidade, que nos permite um bom retorno e uma capacidade de debate excelente, nossos educandos se encontram muitas vezes numa apatia onde eles percebem o ensino como monótono ou simplório para forma como eles pensam; o advento das tecnologias de mídia tornou esse pensar mais denso e imerso ao universo do aprendizado. O livro didático e a aula expositiva já não dão os resultados esperados, sendo assim, busca-se outras formas em que o educando se sinta agente do conhecimento dando a eles uma maior satisfação.

Existe uma relação constante do cinema com a educação e pelo analisado aqui, não é de hoje seu uso para a educação e é de fundamental importância. Nesse sentido, cinema, educação e DH, funcionam como uma força importante para garantir que educandos, professores e os outros profissionais da educação que estejam desempenhando alguma função dentro do universo escolar possam não apenas ter os seus direitos fundamentais respeitados, mas que contribuam no debate e na construção de percepção de mundo inserida pelas dimensões do DH junto com as noções de alteridade e de respeito à dignidade da pessoa humana.

Não devemos tratar de uma Educação em direitos humanos como apenas um mostruário de imagens, que tenham como parâmetro de ensino onde a memorização é o mecanismo de aprendizado de um determinado assunto. Em vez disso, buscamos uma relação entre cinema e educação atravessada pelos DH, permitindo ser matizado a uma união do cinema com a educação a partir de um determinado olhar sobre o mundo e seus fatores sociais e culturais.

A busca maior da Educação em direitos humanos vai ser em torno de uma educação que leve a uma condição libertadora e que permita ao sujeito a se emancipar, que os levem a ter um conhecimento ciente de seus direitos e principalmente dos direitos dos outros. Por isso, não falamos de uma educação voltada para criar corpos dóceis (Foucault, 2004), para a mera repetição de conhecimento ou, ainda, que tenha apenas o mercado de trabalho como objetivo final. É sim uma educação que se destina à transformação social na sua mais ampla possibilidade se dedicando a pensar os direitos humanos de maneira plena e orgânica na e da sociedade. Assim, se permitir a transformação da forma da vida de cada educando com base no respeito à dignidade da pessoa humana é um fundamento essencial da Educação em direitos humanos.

Caminhamos a passos lentos, porém, ainda assim caminhamos porque a importância de se divulgar DH é tão importante quanto a construção do conhecimento para nós formadores e para os nossos educandos conseguir desenvolver uma consciência além dos muros da obviedade do conhecimento ou de um imediatismo sem lógica. Desta forma, levar a sala de aula formas de permitir o debate e um olhar a esse universo sempre vai ser recompensador.

### **2.2.2 VIOLÊNCIA: Um mal que assola a nossa sociedade**

Na obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault (1999) no seu primeiro capítulo é apresentado, de forma muito detalhada, o suplício de um condenado, na data de 2 de março de 1757<sup>15</sup>, o qual é torturado, aviltado, queimado a óleo quente, esquartejado porque não foi possível o desmembramento por cavalos e por último enfim morto. Todo esse circo de horrores assim descrito em praça pública em meio à multidão de bons cidadãos e famílias assistindo a tudo, logo depois ele descreve o regulamento redigido por Léon Faucher para a “Casa dos jovens detentos em Paris”, umas três décadas mais tarde. Neste início de capítulo, Foucault tenta demonstrar as mudanças ocorridas no mundo em que teríamos as Revoluções Burguesas ocorrendo. O autor nos diz que:

Dentre tantas modificações, atendo-me a uma: o desaparecimento dos suplícios. Hoje existe a tendência a desconsiderá-lo; talvez, em seu tempo, tal desaparecimento tenha sido visto com muita superficialidade ou com exagerada ênfase como “humanização” que autorizava a não analisá-lo. De qualquer forma, qual é sua importância, comparando-o às grandes transformações institucionais, com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri adotado quase em

---

<sup>15</sup> As datas aqui apresentadas serão importante uma vez que o autor vai demonstrar a relação do como se pensa esse mecanismo de súplica e de ação judicial ao longo da história

toda parte, a definição do caráter essencialmente corretivo da pena, e essa tendência que se vem acentuando sempre mais desde o século XIX a modular os castigos segundo os indivíduos culpados? (1999, p.12).

As mudanças que ocorriam demonstravam uma percepção de sociedade onde a forma física do suplício agora se dava a outros universos de controle, a violência explícita de punição passava a ser uma forma mais longa e avassaladora num suplício psicológico e gradual.

Foucault (1999) vai nos demonstrar que muitas vezes o elemento aparente ou material da violência não diminui ou se dá como algo melhor ou pior do que o suplício psicológico da privação de liberdade; isso se dá exatamente porque a forma como a sociedade muitas vezes concebe a violência esteja diretamente atrelada a sua materialidade, a sua construtividade, um tapa no rosto em uma discussão leva a um avassalador caminho de choques, enquanto as palavras de baixo calão ou de ofensas expressas são apenas consideradas impulsivas e não de violência.

O debate sobre como podemos definir ou pensar a violência torna sempre uma discussão de ordem filosófica, como e quando eu posso considerar violência? Em que ponto a abordagem do Estado ao cidadão torna-se abusiva e violenta? E nesse mesmo parâmetro o inverso? Quais palavras ou tons tornam ofensiva as ações? É possível determinar um parâmetro entre uma palmada como violência ou uma forma “educativa”? Podemos considerar o xingamento do trânsito como alguma violência? Enfim, quais os parâmetros possíveis e aceitáveis para determinar a violência?

Podemos dizer que a violência não só está diretamente atrelada ao contexto de uma sociedade como também aos seus valores culturais e históricos, dentro das construções sociais e dos seus agentes e as formas de agir. Desta forma, a existência da violência está no contexto de mundo como uma ação de controle, de opressão, de vingança de atitude de uma cultura ou até mesmo o próprio enfrentamento entre as formas de ação entre duas culturas.

Ao longo da história a violência foi praticada de formas mais explícita em sua prática, não economizavam nas mais diversas formas de crueldade. A punição era de uma forma onde os criminosos eram castigados severamente, criando mecanismos que geram a dor e de forma mais prolongada possível o martírio, tendo seus corpos mutilados e torturados em praças públicas faz da punição cada vez mais complexa no mecanismo de causar dor. Desta forma o ato de matar alguém pode parecer muito simples, mas o que importa é a dor causada e quanto mais intensa “melhor”.

A violência pode ser natural ou artificial. No caso natural temos onde ninguém está livre da violência, ela é um ato próprio a todos os seres. No caso artificial, a violência é caracterizada pelo excesso de força entre pessoa para pessoas ou de grupo a grupo.

O termo violência (DICIO, 2024) significa; qualidade ou característica de violento; ato de crueldade; emprego de meios violentos; fúria repentina; ou ainda, coação que leva uma pessoa à sujeição de alguém. O termo indica algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, atrelado a humilhações, ameaças e ofensas. A prática da violência expressa atos contrários à liberdade e à vontade de alguém e reside nisso sua dimensão moral e ética.

Com as revoluções burguesas nos possibilitará a perceber que a estrutura social que se definia precisava de novas normas para produzir o convívio pacífico, o modelo penal deixou a punição física para aderir a reeducação e reinserção dos criminosos em sociedade<sup>16</sup>. Por isso, que o conceito está muito atrelado a ideia de crime hediondo, algo que se apresente de forma visceral, onde o elemento do físico esteja sempre presente deve levar a vítima a mutilação, a perda ou a incapacidade física. Essas características gerais do conceito de violência ganham grandes mudanças ao longo do tempo e no espaço, onde os padrões culturais de cada grupo ou época serão ilustradas pelas dificuldades existente no conceito.

Temos ainda que considerar que o termo violência está na ordem do dia. Temos programas de televisão ou na internet em que a violência é seu carro chefe. A visão popular possui um imediatismo com relação a ela sendo assim um modo simplificado e parcial. A própria linguagem usada com relação à violência estar revestida de pressupostos ideológicos, o que nos leva a cair na armadilha das distinções criadas por esse universo levando a perda do sentido global.

Pode se distinguir entre a violência possível e a necessária, entre os comportamentos aceitos e não aceitos socialmente; entre a violência legal e aquela que provocada pelo mal individual, a humilhação; entre a violência instintiva e aquela que impõe tortura e dor alimentando uma forma de masoquismo. Essas classificações têm apenas o objetivo de esclarecer o conceito e por isso temos ainda de pensá-la como agente a guerra, a revolução, o terrorismo, o genocídio, o assassinato, o crime organizado, a violência urbana, a violência contra a criança, contra o adolescente, contra a mulher; o estupro, o assédio sexual,

---

<sup>16</sup> A mudança punitiva não tira o ato em si de uma forma violenta como o perceberemos mais a frente teremos uma outra forma de violência, uma mudança a qual o Žižek vai descrever como uma das formas de violência possível.

o bullying, o vandalismo e até mesmo a corrupção que gera uma derivação de mecanismos que irão desembocar em uma forma de violência.

Em alguns momentos, o próprio conceito vai ser atrelado ao elemento biológico como algo inerente e tácito a um indivíduo ou a um grupo de pessoas, advindas de um processo genético onde o elemento da violência se apresenta como fator “gerador biológico”, talvez o maior exemplo desta tese seja Cesare Lombroso criador da teoria do “homem delinquente” com a publicação da obra “Tratado Antropológico Experimental do Homem Delinquente”, em 1876, durante muito tempo o autor foi considerado o pai da Criminologia, uma forma de perceber e apontar elementos de indivíduos violentos a partir de um perfil físico ou intelectual.

Sobre a fisionomia dos criminosos, fazem-se correr ideias na maior parte falsas. Os romancistas dotam estes homens de um aspecto medonho: barba quase até os olhos e olhar cintilante e feroz. Outros observadores, Casper, por exemplo, vão de um excesso a outro e não encontram qualquer diferença entre eles e o homem normal. Uns e outros estão enganados. Seguramente, do mesmo modo que há criminosos com notável capacidade craniana, com admirável conformação do crânio – como já dissemos- os há, sobretudo, entre os hábeis trapaceiros e também entre chefes de bandidos, onde a fisionomia é perfeitamente regular [...] mas essa são exceções que nos impressionam, que nos arrebatam por seu contraste e que se explicam quando verificamos que tais criminosos tem grande inteligência, a qual se ajunta uma certa gentileza de maneiras; bem mais frequentes[...] à parte desses raros exemplos que formam a oligarquia do delito, estudando a massa inteira desses infelizes[...] têm eles uma toda particular e quase especial a cada forma de criminalidade. (Lombroso, 2001, p. 247)

Como citado ele vai seguir numa linha onde os conceitos evolucionistas e do pensamento de Darwin seriam seguidos como um fator de consideração plena desta realidade, podendo haver excessos, contudo a regra demonstraria a clara construção deste homem delinquente.

Podemos ainda considerar a classificação de Catley e Jones (2002) que buscaram delimitar as principais formas de representação da violência:

**Atos físicos de violência** – consiste na representação mais frequente no senso comum. Sua definição compõe os dicionários, está presente na mídia e tem sido alvo de censuras no cinema, na literatura. A violência como um “ato físico” descreve alguns dos comportamentos que são proibidos no espaço público e reprimidos no espaço privado. Trata-se de um ato contra o outro em casa, na rua ou no trabalho e possui uma clara delimitação em termos jurídicos, que também assimila esta representação como sendo a mais penalizável por meio de crimes, tais como o assalto, o estupro ou o assassinato.

**Atos da fala violentos** – consiste no tipo de representação da violência mais frequente, porém menos compreendido e menos visível. Por ser um ato linguístico, associa-se o ato da fala a uma forma de se representar verbalmente uma violência física. No entanto, a teoria do ato da fala demonstra que “dizer algo é fazer algo”. O efeito linguístico de uma expressão da fala também causa danos e constitui por si mesmo um tipo de violência. Considerando a linguagem como algo que constitui e, também, desconstitui o sujeito, as expressões de cunho racista são um exemplo de como posicionar os sujeitos como inferiores na hierarquia social. São palavras que machucam e atingem a “vulnerabilidade linguística” que levam os indivíduos a sentirem a força da violência dos atos da fala dentro de um dado contexto social.

- **Violência física estrutural** – está representada pelas condicionantes “estruturais” que abrigam e legitimam o ato de violência. Ou seja, são atos individuais e coletivos que acontecem de forma “autorizada” dentro de um dado contexto estrutural. São instituídas e aceitas pela sociedade. Por exemplo, a violência policial e militar que faz parte do monopólio estatal do uso da força, a violência doméstica que faz parte de um modelo histórico de relações patriarcais ou a violência industrial das linhas de produção em que operários são expostos a um intenso ritmo de trabalho, com a rotinização de tarefas, acúmulo de horas de trabalho e, por vezes, a execução de trabalhos insalubres. Em todos os casos, trata-se de uma violência sem rosto que, por ser legitimada pela sociedade, raramente é vista assim.

- **Violência simbólica estrutural** – traz consigo aspectos comuns às duas últimas representações apresentadas. Ou seja, ao mesmo tempo em que é pouco compreendida e invisível, é também resultante de um processo de construção histórica que a torna legítima. Deste modo, manifesta-se de maneira simbólica nas interações sociais e resulta de uma dominação, cuja inscrição é produzida num estado objetivado das coisas que são vividas como naturais e evidentes, imbuídas de uma legitimação que dispensa qualquer tipo de contestação. Em outros termos, representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa e não arbitrária, porém, tão lesiva quanto às outras.

Temos ainda as contribuições de Marilena Chauí (1998) que define algumas características sobre violência. Para ela, violência é tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser; é todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; é todo ato de violação de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por

uma sociedade; é todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito.

Por esse motivo a autora define que a violência está na condição inversa a ética, uma vez que esta se encontra ligada diretamente ao sujeito racional e livre se opondo assim a este universo de atos de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimação, pelo medo e pelo terror. E por isso, como uma prática contraditoriamente humana, a violência desqualifica as formas de racionais da vida social.

A violência é um resultado, consciente ou inconscientemente, dos dispositivos e das convenções sociais, que assim criam as necessidades tanto materiais como as imateriais, e que por isso, quando não alcançadas, são geradoras dos conflitos e frustrações que equalizam a violência, geradas nas formas de condutas consideradas desviantes e opositoras da ética, dos valores nas relações de sociabilidade.

Nesse debate Foucault (1999) entende que se produz a violência na dinâmica dos jogos de poder onde teremos está demonstrada cada vez mais difusa na sociedade, permitindo um envolvimento cada vez maior de pessoas, enraizando-se cada vez mais em territórios incertos da vida social e como numa corda bamba utilizando a fronteira do legal e ilegal, lícito e ilícito, formal e informal. Onde podemos perceber a gravidade dos dramas sociais como a exclusão, a segregação urbana, a pobreza e a vulnerabilidade.

Desta forma Foucault (1999) demonstra que em nossa sociedade caracterizada por campos de disputa, a violência é percebida como uma forma de abastardar a ordem e a partir disso produzir formas de controle alternativos que germina uma imposição à força que desagrega e agrega, desconstrói e constrói as ordens e representações sociais.

Ainda nesta pegada entendemos que Foucault admite a existência de uma dinâmica de um jogo de poder na sociedade que dentro da globalização existente nos leva para um caminho tortuoso de fronteiras do legal e ilegal; do formal e informal, onde permite que percebamos as contradições de classes, gênero, sexo, etnias, instituições simbólicas religiosas ou culturais e que dentro destes pontos a violência se apresenta como um mecanismo de imposição de grupos ou de indivíduos de poder.

Para isso é que a violência vai ser a instrumentalização da potência<sup>17</sup> e da força com a intenção à sua elevação, desta forma a força será toda a energia liberada, que poderá ser e será utilizada ou não para fortalecer e quem sabe subverter as relações sociais.

---

<sup>17</sup> Potência é a força de um homem ou de um coletivo que pode se voltar contra o poder instituído

A violência é imposta pelo uso da força, tanto força física como a simbólica, sendo assim uma ação de ordem destrutiva que vai ameaçar a ordem e o poder vigente. Por isso, que ao entendermos a violência como uma transgressão, um rompimento uma desordem dos padrões de civilidade, tendo na força a sua aplicabilidade, quanto maior a sua concentração e clara o seu direcionamento, maior será a intensidade agressiva da conduta violenta.

O debate da violência e a política vai ganhando um claro discurso de relação forte em que a origem se confunde na questão do poder como ressalta Weber (2009) que o “Estado legítimo” deterá o monopólio da violência legítima, ou ainda em Maquiavel (1994) nos “comentários Sobre a Primeira Década de Tito Lívio” que nos reporta dizendo

Deste modo, o legislador sábio, animado do desejo exclusivo de servir não os seus interesses pessoais, mas os do público: de trabalhar não em favor dos próprios herdeiros, mas para a pátria comum, não poupará esforços para reter em suas mãos toda a autoridade. E nenhum espírito esclarecido reprovará quem se tenha valido de uma ação extraordinária para instituir um reino ou uma república. Alguém pode ser acusado pelas ações que cometeu, e justificado pelos resultados destas. Quando o **resultado for bom**, como no exemplo de Rômulo, a justificação não faltará. **Só devem ser reprovadas as ações cuja violência tem por objetivo destruir, em vez de reparar** (Maquiavel, 1994, p.50, grifo nosso).

Tanto em Weber como em Maquiavel as ideias do poder do Estado dá a ele o poder da ação de legitimação da violência permitindo assim um controle ou um discurso de controle do Estado sobre as ações violentas de indivíduos ou grupos, controle esse determinado nos contratualistas como Hobbes que apresentam um discurso de controle do estado sobre as ações dos homens: Hobbes aponta três elementos para discórdia entre os homens a competição, a desconfiança e a glória, as três formas irão em algum momento propiciar atos de violência sendo assim o meio termo adequado a esse controle é ação do Estado;

As paixões e desejos dos homens não podem ser julgados até o momento em que uma lei diga que é proibido fazer determinada coisa, mas para que essa lei exista é preciso saber antes quem a faça e enquanto não se sabe, os homens ficam livres para fazer o que bem entenderem para preservarem suas vidas inclusive usar dos artificios da guerra para isso (Francisco, 2024, p.2).

Para Hobbes (2021) os homens podem e estão colocados numa condição plena de ação de seus atos uma vez que a inexistência do Estado ocorra, contudo, a relação direta e imediata do Estado vai determinar o controle destas ações cabendo assim aos homens:

A primeira lei da natureza é a de que todos os homens devem procurar a paz e segui-la desde que haja o desejo de todos em querer viver em segurança. A segunda é que todos devem ceder todos os seus direitos naturais, com a condição de que os demais

também o façam. Assim, todos serão novamente iguais, pois todos abdicando de sua parcela de poder de ação tornam-se todos dependentes do poder do Estado, nenhum podendo agir fora das regras estabelecidas. Ou seja, o pacto consiste na união desses dois preceitos: o desejo da paz e a renúncia aos direitos naturais, fazendo o acordo de cada um com cada um (Francisco, 2024, p.2).

E para que esta condição seja possível é dado ao Estado o poder de coerção de agir em nome de todos e sobre todos, sendo assim a violência do Estado se faz não só justa como necessária para o controle da sociedade.

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. O que equivale a dizer: designar um homem ou uma assembleia de homens como representante de suas pessoas, considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim, civitas. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa. Pois graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no sentido da paz em seu próprio país, e de ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste na essência do Estado, a qual pode ser assim definida: Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. Aquele que é portador dessa pessoa se chama soberano, e dele se diz que possui o poder soberano. Todos os outros são súditos. (Hobbes, 2021, p.105-106).

A manutenção do contrato teria em tese a manutenção da ordem e a conservação dos seus membros, porém o mesmo Estado que controla e gere o contrato ele torna parte de seus membros excluídos destes direitos colocando-os numa situação de limbo, entre o dever do Estado para com o cidadão e a forma de coerção do poder do Estado para com este mesmo cidadão.

Este limbo criado dentro do contrato permite um mecanismo paralelo de controle onde o poder da violência está no topo da escala de controle como, por exemplo: as milícias e chamadas facções, “outro fascismo societal que concorre para a violência é o ‘fascismo territorial’. Existem locais em que atores sociais muito poderosos retiram do Estado suas prerrogativas e passam a controlar determinado território” (Francisco, 2024, p.4). Tais

controles que se opõem ao estado de controle tornando assim o estado do contrato um mecanismo de fantoche em algumas áreas, acentuando as diferenças entre as classes uma vez que

unindo esses elementos temos que a violência do Estado assume diversas formas, não apenas aquela expressa na forma de abuso de poder. A ausência em incluir, sanear, educar também são formas de violência que partem do Estado. Manipular o imaginário social é uma forma de violência que parte do Estado e atinge diretamente a esfera societal (Francisco, 2024, p.4).

Jean-Jacques Rousseau outro contratualista vai seguir com sua base de estudo partindo de um pressuposto distinto ao de Hobbes, uma vez que para Rousseau o estado de natureza dá aos homens o seu elemento mais sublime de sua existência a liberdade. Desta forma, o contrato social vai usurpar dos homens essa sua condição de liberdade vai colocá-lo sob os grilhões do Estado. Este caminho então trilhado deve ser mais uma vez adocicado criando um homem moral que dar-se-á através da educação ao ponto de desatualizá-lo e o transformado em um sujeito moral coletivo.

Toda essa trajetória faz com que Rousseau veja uma ação de violência contínua do Estado para os indivíduos infringindo a este corpo um molde de sociabilidade onde não será possível um caminho de volta.

Partindo do homem em estado de natureza, que é livre, piedoso, com restritas necessidades, chega-se ao homem em sociedade civil, que, pelos progressos da faculdade corporais, emocionais e intelectuais, torna-se insuflado pelo amor-próprio e, com o advento da propriedade, torna-se corruptível, querelante, ávido pelo poder. A divisão, tão importante em Rousseau, entre o ser e o parecer. Este é o homem artificial, produto de convenções, que tem como esteio a exploração dos pobres pelos ricos; que institui as leis e a sociedade civil. Nele, a violência encontra-se acentuadas, os homens tendem a querer destruí-uns aos outros (Almeida, 2010, p. 70).

Dentro deste universo temos que criar algumas conjecturas uma vez que algumas condições não estão de forma tão claras no discurso de Rousseau. Para ele agressividade está no estado natural no selvagem e na criança, que ele descreve como um mecanismo de sobrevivência e manutenção do próprio grupo, o que ele chamaria de amor de si e que ele descreve como “leva não só à preservação, mas a cuidar da prole, por exemplo, e ter empatia pelo outro” (Almeida, 2010, p.71).

Sendo assim, teremos a violência na instauração da sociedade civil colocando este ponto de diferença onde ação agressiva estará no ato de preservação e a violência desta forma é despeito da sociedade e não do homem, em vista que esta não tem em si um ato de

sobrevivência muitas das vezes vai se dá pela ação do interesse social mais do que a necessidade de natureza.

Desta forma, ao longo dos séculos XIX e XX teremos um debate de quanto o Estado tem o poder de coerção ou ainda a legitimidade da ação violenta do Estado contra grupos ou como foi dito anteriormente a sua ausência tornada assim a ação marginal como parâmetro daquela comunidade, ou seja, a violência pode se dar dentro de um lugar, um espaço, porém não pode ser vista em todas as partes.

Por isso, que as áreas de subúrbio ou consideradas favelas ficam entregues a estes grupos milicianos e das facções, até porque o Estado não considera estas áreas como de importância ou de necessidade de controle dele, isso só vai ocorrer uma vez que estes indivíduos adentre as áreas de controle do Estado.

Na constatação de Agamben (2002, p. 19), a “vida nua” surge em espaços de exceção, onde existe a plena ausência de ação política. A “vida nua” se constitui como uma categoria criada para o livre exercício do poder soberano sobre aqueles que subsistem em um mundo onde o direito não se efetiva. Podemos nos referir aos milhares de seres viventes, em um estágio de “vida nua” que habitam os cortiços, albergues, Febens, “Carandirus”, favelas, conjuntos habitacionais populares etc. Lugares onde a exceção, além de regra, é paradoxalmente a única forma de inclusão. Os espaços sociais em que vidas são desqualificadas, em que os corpos são violados e as pessoas são convertidas em corpos “matáveis”, teriam o “Estado de exceção” como referência e paradigma (Soares, 2014, p. 25).

Para Agamben (2004), o estado de exceção se encontra em uma relação com algo que é incluído através de sua exclusão, condição está que se reproduz nas representações da violência e da política, que são postas em uma situação ambígua entre a negação e o limite, e por isso a condição de existir é a urgente ausência do outro, por isso neste jogo de incluir e de excluir a violência ou a política, cria situações em que o poder soberano vai ser exercido pela violência para combater a violência e instituir assim vida política.

a violência não pode ser totalmente incluída ou excluída do poder soberano. O Estado não pode abrir mão do uso da violência como instrumento de pacificação, tendo em vista a sua condição de instituidor da civilidade, mediante a necessidade de destituir a descivilidade como forma de manter o controle social. Desse modo, o poder soberano manifesta a necessidade de definir vidas politicamente desqualificadas, “vida nua” (despolitizada), em que a violência precisa ser exercida para reforçar o domínio, o poder e a força do Estado. (Soares, 2014, p. 26)

Seguindo assim podemos perceber que a violência cometida pelo Estado está dentro do seu arcabouço do processo civilizatório (Elias, 1994) onde a manutenção do controle social, à promoção da justiça e o bem-estar social vai ocorrer através de regulamentações e formas de controles onde a sua obediência mesmo a contragosto de alguns deverá ocorrer.

Isso faz com que responsabilidade alocada no Estado, permita a violência como uma ação legítima e nenhum momento deve ser comparado ou igualada a violência cometida por outras instituições e seus grupos. Lembramos ainda que a função social da violência promovida pelo Estado não perde acepção de expressão de força em sua forma de agredir a condição humana e desqualifica a política.

Esse debate da violência e o poder do Estado nos leva a analisar ou até mesmo a considerar a banalidade desta, uma vez que o Estado se permite esta ação violenta e qualifica ela dependendo do seu agente e não da ação, torna as possibilidades infinitas do que seja violência até porque como foi dito o parâmetro torna-se muito fluído, algo que podemos agora enquadrar como violência mais a frente não será.

Para pensar mais uma vez esse mecanismo de violência vamos utilizar o conceito de Slavoj Žižek (2014) na sua obra *Violência* ele apresenta uma visão diferenciada, para o autor a violência tem três dimensões: a subjetiva, objetiva e a simbólica. As raízes da violência para o autor estão diretamente ligadas à ordem capital partindo assim da percepção destas três dimensões para entender o que, o como e quando algo pode ser considerado violência “As determinações mais profundas da violência da nossa sociedade capitalista está fundada no capital. Mas é insuficiente para entender o fenômeno da violência” (Modena, 2016, p. 21-22).

Essa divisão não irá determinar uma forma plena de percepção, a intenção clara do autor é de criar um debate, permitir um passo à frente do que temos hoje, por isso a divisão apresentada tem como definições o seguinte.

Violência subjetiva é argumentada como explícita, aquela na qual se vê nos feed de jornais ou nas redes midiáticas em geral, a violência do material, dos assassinatos, estupros, da violência urbana, da tortura, essa violência a qual nos impede de sair nas ruas com segurança. A violência que é a mais visível, feita por agentes que são identificáveis, chamada de “perturbações da ordem”, ou seja do estado pacífico das coisas que é a mais visível, feita por agentes que são identificáveis, chamada de “perturbações do normal”, ou do cotidiano, ou seja do estado pacífico das coisas.

A violência objetiva descrita pelo autor é de extrema relevância no campo das esferas sociais para que possamos compreender as ações violentas, ocorrendo de forma menos perceptível possível, é a violência implícita e completamente objetiva, tem o poder direto de modificar um curso histórico e as formas de vida, de forma direta e cruel, e não sendo compreendida como tal. É a violência existente nos processos sistêmicos, tendo como ponto

de partida o campo econômico e atuante das mais diversas formas possíveis “chamada de sistêmica, definida como a violência inerente a este “normal estado de coisas”, que é composto pelas catastróficas consequências do fundamento de nosso sistema econômico e político” (Modena, 2016, p. 21).

A questão entre estes dois parâmetros, conforme pontua Žižek

A questão é que as violências subjetivas e objetivas não podem ser percebidas do mesmo ponto de vista: a violência subjetiva é experimentada enquanto tal contra o pano de fundo de um grau zero de não violência. É percebida como uma perturbação do estado de coisas “normal” e pacífico. Contudo, a violência objetiva é precisamente aquela inerente a esse estado “normal” de coisas. A violência objetiva é uma violência invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta a normalidade do nível zero contra a qual percebemos algo como subjetivamente violento. Assim, a violência sistêmica é de certo modo algo como a célebre “matéria escura” da física, a contrapartida de uma violência subjetiva (demasiado) visível. Pode ser invisível, mas é preciso levá-la em consideração se quisermos elucidar o que parecerá de outra forma explosões “irracionais” de violência subjetiva (2014, p. 17-18).

Para Žižek (2014) a violência objetiva é mais perversa das três, uma vez que age de forma mascarada. Esta é a violência não percebida pelas massas, visto que isso ocorre pelas estruturas estatais na consolidação do modelo econômico capitalista, e a globalização deu uma condição ainda mais favorável. Esta invisibilidade permite assim com que este tipo de violência não só promova como venha a financiar grandes atos violentos que passam muitas vezes despercebidos.

Temos assim na violência objetiva a causadora do controle social com base em uma política do medo. É alarmando atos horrendos, fatos de maldade e crueldade de corpos eviscerados que impõem na sociedade um forte sentido de negação a realidade. É assim que através do medo e da violência subjetiva, os então donos do poder conseguem promover as manipulações das massas, realizam crimes de corrupção, ampliam a indiferença, enfatizam a desigualdade social. É uma simples questão de mudar o foco de uma real situação.

E a terceira seria a violência simbólica que é caracterizada pelo discurso ou campo da linguagem. Consiste na violência marcada por ameaça verbal, imagética é onde o mundo da Fake News impera gerando e incitação ao ódio e a perseguição.

Para explicar essa violência Žižek (2014) vai exemplificar com a reunião das grandes potências em Davos, ele descreve que tal reunião cria em si uma “ordem simbólica” que seria a preocupação dos ricos na condição de pobreza, ecologia e do desenvolvimento predatório do capitalismo mundial, para ele não passa de uma forma de consciência cínica uma vez que no fim da reunião os ricos continuam ricos e os pobres se sentem ainda mais culpados por serem pobres.

Para que essa forma de violência se sustente ela precisa ser respaldada pela tolerância, é através dela que esse mecanismo simbólico se consolida, talvez o melhor exemplo desta tolerância seja a ideia que existe no Brasil do "Pobre de direita" esse ente, que levanta bandeiras que no fim da guerra ele será a vítima, ou historicamente o capitão do mato, que persegue e aprisiona os seus para os brancos, ou ainda o policial negro que vê no cidadão negro sempre o possível criminoso.

A violência simbólica só é efetiva quando ela é incorporada ao próprio oprimido. É o que está presente normalmente no discurso policial, e ela (violência) precisa se despersonalizar para poder expressar-se como violência. Pegar uma pessoa sozinha e despejar pimenta no olho é um ato brutal de violência; ser atacado por vários com pedaços de madeira, etc., mas como se pode amarrar isso na ideologia e poder amortecer este horror? O discurso passa a ser: "Trata-se de um arruaceiro que estava colocando em risco a ordem. Estava sendo contido por uma corporação que tem como por objetivo manter a ordem, sabe como fazê-lo tecnicamente e tem o mandato social para fazê-lo" (Modena, 2016, p. 26).

Por esse motivo essa forma de violência é invisível e muitas vezes tem seu ponto de controle da forma mais sutil, mas também mais eficaz, como foi dito ela só é efetiva uma vez que o oprimido incorpora a ideia, onde ele se vangloria aos outros pela foto do funcionário do mês, ou do operário padrão.

Essa forma de violência fica ainda mais perversa num mundo tão midiático como o que vivemos hoje. Os discursos se misturam, porém não se amalgamam exatamente pelo elemento contraditório existente, atos de racismo não deixam de ser violentos, porque alguém vestiu uma camisa branca e foi para redes sociais dizer que senti muito; ou que não tem o hábito de dizer palavras ou expressões racistas.

É muito comum ainda criar um perfil de uma pessoa apenas pelo ouvir dizer, ou seja, o Amarildo<sup>18</sup>, ele não é um traficante porque algum policial ou até mesmo um texto na rede assim o disse e isso faz dele o marginal. E mesmo que ainda fosse, esse dito marginal, a violência não deve ocorrer, por isso dizer que com base no "porque foi dito que Amarildo anda com o tráfico" isso fará dele o marginal e assim um corpo descartável, como nos explica Mbembe (2018) em sua obra *Necropolítica*, onde a biopolítica interage dentro desta questão de violência simbólica.

Os caminhos de debate sobre a violência ainda se fazem necessários em vista que como muitos outros pontos ele é relegado exatamente como nos colocou Žižek a uma

---

<sup>18</sup> O pedreiro que desapareceu na favela da Rocinha no dia 14 de julho de 2013, após ser detido e levado por policiais militares da Unidade de Polícia Pacificadora da região. De acordo com a Justiça, ele foi torturado e morto por agentes na sede da Unidade. Seus restos mortais nunca foram encontrados. Os policiais somente alegaram que ele era um suspeito do tráfico e o levaram sob custódia sem um mandato ou flagrante delito.

construção efêmera ou sem um real respaldo de fato no social até porque como foi dito a violência é instrumento do mundo servido a um determinado fim, que ligado a conservação ou construção do poder será sempre plenamente justificável. Desta forma, amanhã iremos acordar abrir nossas redes e teremos mais um Amarildo para justificar a violência como a necessidade de proteção da nossa “sociedade”.

### **2.2.3 A DIVERSIDADE CULTURAL: a busca da igualdade na diferença**

No contexto da sociedade humana o termo diversidade deveria ser considerado como redundante uma vez que a concepção de mundo que possuímos existente nos leva a percepção da diversidade em todos os sentidos, ou seja, imaginar o mundo composto de uma forma unificada é exatamente o desconsiderar como humanidade, é impor a ele uma percepção no mínimo brevíssimo, uma vez que a sua forma de sustentabilidade se dá nessa ordem diversa de existência.

No dicionário a descrição para diversidade nos diz que “Característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado; não semelhante, variado; variedade, conjunto diverso, múltiplo, composto por variadas coisas ou pessoas; multiplicidade” (Dicio, 2025), desta forma pensar diversidade no contexto social nos remete a perceber as relações de convívio entre os diferentes seres sociais em suas etnias, orientações sexuais, gênero, cultura e religião.

Na construção dos controles sociais teremos as imposições de padrões e ordens sociais, formas de comportamento que são cobrados pelos grupos e imposto a sociedade esta relação de imposição gera uma composição de conceito contraditório, em vista de quem nem sempre a forma determinada por elas vai realmente se basear na ordem numérica, ou seja, a relação de maiorias x minorias.

A busca pela conceituação apresenta um debate amplo que envolve várias ciências em sua busca ou na sua utilização, Ramacciotti e Calgaro (2021) nos auxiliam apresentando um discurso que define “o conceito de minorias resulta de uma construção histórico-política-filosófica-social-teórica, cujos elementos basilares derivam respectivamente de pares-conceituais surgidos no debate filosófico empregados pelas Ciências Sociais” (2021, p. 3). Mesmo que a definição se apresente ampla ela consegue demonstrar a grande dificuldade existente na sua busca.

Este discurso de vontade da maioria sobre a minoria ou vice-versa demonstra a busca por formas de controle, como foi dito esse discurso se pauta numa falsa realidade que

foi estruturada e sustentada pelo mundo capitalista e colonizador europeu até mesmo países como os Estados Unidos da América comunga desta falácia colonialista recorrendo ao racismo e ao preconceito aos grupos considerados por ele não brancos ou ainda que não estão dentro do padrão de sociedade americana.

[...] desde a Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776), as elites políticas e culturais do país eram de origem anglo-saxônica e de tradição puritana, fatores que condicionaram o ulterior desenvolvimento americano. Assim, acrescenta que “[...] a alma do país permaneceu branca, anglo-saxônica e protestante (WASP)” (SEMPRINI, 1999, p. 25), o que incidiu na formulação do modelo do cidadão americano como o homem, branco-anglo-saxão e protestante, excluindo-se da titularidade dos direitos os indivíduos que não reunissem essas qualidades (Lopes, 2015, p. 160).

O debate sobre minorias se amalgama aos dos direitos humanos tornando a relação direta e necessárias para sua construção em vista da necessidade de manter existentes esses grupos a criação dos direitos vem nessa construção de garantias, mesmo que esse conteúdo jurídico exista a grande luta é a base antropológica da questão, ou seja, leis e normas de garantias existem, porém, a forma como se constitui o cotidiano dos fatos nem sempre estarão pautadas no universo de garantias e direitos.

Diversos instrumentos internacionais de direitos humanos referem grupos nacionais, étnicos, raciais ou religiosos e alguns consagram direitos especiais para as pessoas pertencentes a minorias. É nomeadamente o caso dos seguintes instrumentos: Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (artigo II); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (artigos 2.º e 4.º); Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (artigo 13.º); Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos (artigo 27.º); Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 30.º); Convenção da UNESCO relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (artigo 5.º); Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas; e Declaração da UNESCO sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (artigo 5.º) (ONU, 2008, p. 7).

Essas normativas, tratados e pactos demonstram a preocupação existente por parte da sociedade, na busca de permitir uma relação minimamente possível entre os grupos e indivíduos destas sociedades; porém essas normas tem como padrão o conceito político das minorias que nos reporta uma forma muitas vezes quantitativa do conceito como por exemplo o artigo 27 do Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos que diz

Nos Estados **em que existam minorias** étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua (ONU, 2008, p. 8, grifo nosso).

O principal ponto a ser questionado é exatamente o grifo “em que existam minorias”? É possível a existência de um estado nação sem a existências de minorias? Ou mais simples em que Estado teremos a forma única sem haver nenhuma possibilidade de diferenças existentes? É possível negar essa diversidade?

A questão que estamos nos reportando é exatamente a ideia da existência quantitativa do conceito, o artigo 27 nos reporta uma condição em que teremos um grupo menor de representantes que nesse caso ele demanda a defesa destes.

Mesmo tendo todos os países da ONU como signatários destes tratados as relações de racismo, preconceitos, intolerâncias religiosas e todas as violências de gêneros existentes não conseguem serem suprimidas por estas normas.

Por isso, que o conceito de minorias não se refere a grupos de quantidade numérica menor ou maior dentro da sociedade, ou seja, o termo tem mais relação com o papel de dominação de um grupo em relação ao outro. Podemos dizer que este discurso se encontra em um dos três elementos basilares para a construção do conceito de minoria descrito por Jubilut (2013) quando analisa os desafios conceituais do tema ela nos reporta dizendo;

Um terceiro elemento fundacional da temática minoritária vem a ser a ideia de **subjugação**, que significa a **exclusão (total ou parcial) de um determinado grupo da participação ativa nas relações de poder**. Tem-se que é elemento basilar da conceituação de minorias e grupos vulneráveis a relação de poder que estes possuem com a sociedade majoritária, sendo esta sempre predominante nessas relações em detrimento daqueles (Jubilut, 2013, p. 15, grifo nosso).

As lutas políticas e sociais pela definição mais clara possível do termo minoria podem ser postadas a partir da conferência de Paz de 1919, que em seu texto expressa a ideia de igualdade de todos as pessoas no tocante aos seus direitos civis e políticos, e ainda uma igualdade de trato e segurança das minorias (Lopes, 2008).

Essa luta se confunde na conquista pelos direitos humanos uma vez que ambos se apresentam como elementos de garantias e a busca de igualdade pode perceber a formação de critério ou definições sociológicas e antropológicas do termo, porém o ponto que demonstra o quanto o termo fica complexo no seu debate é a forma redutora a qual ele é tratado

[...] devemos chamar a atenção para o fato de que certas minorias são maiorias numéricas, como sucedia na África do Sul no tempo do apartheid, em relação à população negra (WUCHER, 2000, p. 46). Nesse sentido, o critério objetivo numérico pode ser insuficiente para determinar o conceito de minoria, sendo a sua exclusão social e a falta de participação nas decisões políticas o melhor critério objetivo de definição [...] de qualquer forma, o tradicional conceito de minoria tem-se limitado a considerar apenas as características linguísticas, religiosas ou étnicas de um grupo para sua definição como minoritário (Lopes, 2008, p. 20).

Desta forma, o grupo majoritário não está no contexto quantitativo, mas sim daqueles capazes de controlar o poder ou demandar o seu discurso a sociedade; podemos ter como exemplo, a formação do Congresso brasileiro no ano de 2025. Temos os seguintes grupos representativos entre brancos e negros temos 75% de brancos e 24,3 % de negros; com relação ao gênero essa diferença aumenta para 85% de homens e 15% de mulheres, temos ainda duas representantes transexuais nestes 15%.

Poderíamos simplesmente dizer que isso é um reflexo das relações de sociedade, mas o ponto principal seria esse, uma vez que conforme o IBGE (2025) 51,5% da população no Brasil é de mulheres e temos ainda 55,5% da população se declara preta ou parda.

Estes dados só confirmam que a ideia de minoria está pautada na questão social, que a estrutura de preconceito e ódio a alguns grupos vai se dá pela narrativa do grupo dominante, ou seja, homem branco que mantém seu poder através da opressão e do discurso moldado com elementos de ordem cultural, social e religiosa. Por isso pensar a diversidade se faz como necessidade o entendimento destes conceitos.

Outro ponto importante para nós será entender que o conceito de diversidade em si gera uma amplitude e infinitude de possibilidades para um melhor controle e debate passamos a considerar o conceito de Diversidade Cultural, iremos adotar tal ponto por entendermos que esse conceito será abrangente o suficiente para determinar o nosso debate e permitir a nossa reflexão sobre o tema.

Quando falamos de diversidade cultural, nossa intenção é nos referir diretamente ao conceito e dentre eles, os diferentes contextos sociais e culturais existentes na sociedade brasileira, uma vez que comungamos das ideias que este fenômeno sempre compôs a humanidade. Como parâmetro a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (Unesco, 2001), determina a relevância do debate colocando-a no mesmo nível dos direitos econômicos e sociais. Por isso em seu artigo 1º ele define que:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p. 3).

Como descrito acima, somente com políticas de inclusão e principalmente com o reconhecimento da diversidade é que podemos alcançar uma relação harmônica e social de qualidade, não é tentando fazer de todo mundo igual que isso nos torna iguais, a nossa

igualdade se calca no reconhecimento plural, não desejamos sermos “igual” mas sim, que sejamos reconhecidos em nossa diversidade cultural; não desejamos ter uma religião, e sim poder ter a religião que acalma minha alma; não desejamos ter sua ou a minha etnia apenas que a etnia que temos seja respeitada; não desejamos ou invejamos a sua base sexual, somente desejamos que possamos na diversidade viver os nossos desejos.

Entender o quanto a diversidade está presente em nosso cotidiano é de suma importância para que possamos entender o papel de cada um de nós na sociedade. Viver em harmonia, compreendendo as diferenças e as várias formas de agir e pensar se faz necessário na sociedade atual.

Permitir e reconhecer a existência do outro é garantia da harmonia de uma sociedade lembrando sempre que esses mecanismos de Diversidade Cultural não é uma base folclórica ou pitoresca, não estamos discutindo danças, artes, brincadeira, comidas de um grupo; para que possamos entender o debate sobre diversidade ele deve ocorrer na forma crítica assim como nos diz Silva e Brandim (2008, p.64)

a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas e impostas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas.[...] o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente.

A luta por esses debates na escola nos permite entender a diversidade cultural de forma mais ampla, não se dá pela apologia ao multiculturalismo ou multiétnico, isso depende de professores e educandos uma posição crítica e política destas condições em que o eu está inserido nas mais diversas condições de diversidade culturais.

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidade especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. [...] A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes. (Gomes, 2000, p. 23).

Esse ponto de pensar formas, que sejam pautas na diversidade cultural, mas que não apresente um reflexo de exclusão, chama atenção a formação dos nossos professores, o questionamento não deve ser apenas como se trata a diversidade cultural na escola, mas como

nossos profissionais da educação estão sendo preparados? Professores, pedagogos, funcionários em geral.

Devemos lembrar que estamos inseridos e que somos parte desta diversidade cultural, a grande questão é sempre advinda de que o outro é o estranho onde partimos de um padrão imposto e vigente de sociedade, dos nossos grupos culturais, desta forma a discussão sobre diversidade cultural deve abarcar desde uma simples forma de olhar para o outro até condições e atos políticos, visto que serão exatamente estas condições que permitiram o repensar dos valores e a percepção do múltiplo, do diverso.

A porta de entrada do debate sobre diversidade cultural é a escola, em vista que o sistema de educação permite exatamente a construção deste saberes, porém estamos lidando muito mais com vivências do que “aprendizados”, ou seja, estudar sobre a diversidade não é criar um “dia da diversidade”, é tê-la da forma mais viva e ativa possível, é permitir que possamos nos olhar e sermos o que somos e não o que desejam que sejamos, até porque a diversidade cultural não é um mero componente curricular, ela é formadora da nossa condição humana e nós somos sujeitos sociais, históricos, culturais e desta forma somos diferentes.

Neste universo de debate muitas vezes nos encontramos com o falso conceito de modismo, com a ideia que estamos tendo algo novo em nossas vidas, que pelo motivo da globalização estes temas surgiram e que estão sendo pautados como uma “nova” forma de inserir estes seres no social, contudo devemos nos lembrar que esta luta de novo ou novidade não se aplica em nada até por quê;

É importante ponderar que a luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado tipo de padrão de homem, de mulher, de política, de religião, de arte e de cultura (Gomes, 1999, p. 24).

Pensar que esse debate é algo novo e recente tira dele muitas vezes a importância merecida, ao longo da história os embates pelas diferenças e as imposições sociais e culturais tem sido avassaladora na destruição de cultura e sociedade, como as culturas pré-colombianas devastadas pelo colonialismo europeu ou ainda o processo de escravidão moderna com os africanos e no século XX os campos de extermínios nazistas.

A compreensão e a necessidade de vivência com a diferença é exatamente a construção do diálogo como o outro torna possível, como múltiplos espaços de respeito e acima de tudo de reconhecimento próprio, afinal não ser igual também nos torna diferentes e a necessidade de garantir a diferença nos permite aceitar o outro.

Uma prática pedagógica esperada é de perceber o outro na sua igualdade e perceber que as suas diferenças não se tornem práticas discriminatórias ou ainda na máxima da possibilidade de um padrão único em comportamento, ritmo e ou de aprendizado.

A ideia de uma padronização permite uma falsa realidade de que as diferenças sejam pautas de formas de desvio, patologia, perdas e falta de intelecto. O tratar o diferente como desigual nos leva a antigas práticas autoritárias, sexistas e racistas, essas posturas devem ser combatidas na educação, visto que seu papel é de moldar ou permitir o encontro das diferenças, é na escola onde as diferenças se completam, onde se permite o outro chegar até você e permiti que este mundo escolar introduza a diversidade cultural e que através dela possamos ampliar as relações humanas.

O caminho do educar pelo diverso é permitir perceber que o crescimento se faz pela mudança, a busca da compreensão do diferente é a descoberta do quanto cada um pode ir além, para que possamos entender o diferente como um complemento de nós e não algo exótico ou como inferior.

Este é o caminho para que possamos estar juntos, porém diferente não é criar um caminho para cada um, não é seguir caminhos diferentes, é sim caminhar no aprendizado conjunto, é fazer do conhecimento do outro um aprendizado do meu ao respeitar a diversidade cultural. Permitimos a reflexão cada vez mais densa sobre as particularidades dos grupos, representa a criação e aplicação de políticas públicas neste universo; não devemos cair na falácia de homenagear grupos ou momentos devemos sempre introduzir essa diversidade no nosso mundo educacional, permitir que os educandos entendam que ser diferente nada mais é do quer ser humano.

Permitir mecanismo que possibilitem essa leitura é mais do que nosso dever é sim a nossa base como educadores, levar nosso educando a possibilidade e criar medidas reflexivas onde essa diversidade cultural se demonstra inserida no seu dia a dia faz com que o aprendizado torne-se pauta de conquista e de respeito pelo “diferente”, permitindo o entendimento dentro do seu universo cultural e por isso que essa perspectiva crítica é que elaboramos esse eixo temático apresentando filmes, em que o debate se estenda além da sala de aula, permitindo que os alunos se encontrem nesta proposta onde o diverso não se esconde através do discurso mais sim explode na tela se apresentando como uma grande interrogação a sociedade, enfim gritando não somos iguais e principalmente não desejamos esta igualdade.

### **3 COMO ENSINAR A ENSINAR HISTÓRIA: proposições das PP's, da MEH e na inter-relação com as metodologias ativas**

A intenção desta seção é analisar como as disciplinas da UESPI, Campus Torquato Neto, disciplinas de práticas Pedagógicas (PP), e a disciplina Metodologia do Ensino de História (MEH) e os estágios, estão contribuindo no processo de formação dos licenciandos do curso de História buscando oferecer suporte teórico e metodológico para uma formação de qualidade.

#### **3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU ALCANCE EM SALA DE AULA**

Nesta primeira subseção, analisamos os dados que foram coletados através da aplicação de questionários com professores e estudantes da escola básica, licenciandos e professores do curso de História, e também dados contemplados nos relatórios dos estagiários, e nesse contexto, fizemos a análise dos documentos que tratam sobre as disciplinas Práticas Pedagógicas (PP) e como elas são trabalhadas pelos docentes da UESPI.

Em fevereiro de 2002 era aprovado a Resolução CNE/CP 2, que passou a obrigar a inclusão de 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de Prática como Componente Curricular nas grades dos cursos de licenciatura, esta mudança iria obrigar uma nova proposta curricular plena a todos os cursos que iriam assim ter que se orientar essa Resolução, conforme expresso abaixo:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I -400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III -1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV -200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Brasil, 2002, s.i)

A proposta da Resolução colocava o debate da prática pedagógica como um pilar básico necessário para a formação dos professores, no dia anterior ela foi promulgada a Resolução CNE/CP 1, que iria Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resoluções, permitiriam então a elaboração de uma nova proposta curricular

onde a prática de ensino e a teoria do curso deveriam se amalgamar criando uma práxis para a formação de professores do ensino básico.

No seu artigo 12º a Resolução CNE/CP 1 vai determinar a necessidade de que a prática atenda alguns princípios básicos que seriam

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, **não poderá ficar reduzida a um espaço isolado**, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002, p. 2, grifo nosso).

Por este artigo fica claro que a intenção é criar uma relação entre os dois universos que a princípio não deveria estar separado, a prática e a teoria, pois conforme expressa seu § 1º é destacada a necessidade de se criar uma forma onde a Prática Pedagógica<sup>19</sup> não esteja desconexa do currículo como algo anexado a este e assim não contemplando a real necessidade do educando em vivenciar esse universo de aprendizado. Junto a este princípio no § 2º é determinado que esta disciplina seja distribuído ao longo do curso, da forma mais adequada para cada instituição.

Teremos ainda uma confirmação desta Resolução em outro momento que se apresentará de forma mais completa na RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesta resolução fica novamente confirmado o artigo 1º da resolução anterior com as mesmas cargas horárias já distribuídas anteriormente.

Estas Resoluções confirmam a necessidade da relação entre prática e teoria para a formação do educando deixando claro a premissa de que a universidades mantenham uma relação com as escolas de ensino básico, que o aprendizado não deve ser desconexo, pelo contrário, deve haver uma relação direta entre eles permitindo não só um aproveitamento de maior aprendizado para os graduandos como também permitindo uma dinamicidade do aprendizado no ensino básico, visto que esta vivência irá levar os mais recentes mecanismos

<sup>19</sup> O termo Prática Pedagógica- PP é a forma utilizada para se referir a essa carga horária exigida na Universidade Estadual do Piauí- UESPI, visto que existam variantes sobre esse termo como por exemplo Prática como Componente Curricular; Prática de Ensino; Atividades Práticas Curriculares; Prática Curricular Contínua; Prática Pedagógica do Componente Curricular. Desta forma utilizaremos o termo que a UESPI utiliza visto que será o objeto em análise.

de aprendizado e conhecimento desenvolvidos nas academias permitindo assim tanto um aproveitamento dos educandos do ensino básico como aprendizado prático do graduando.

Cada Instituição de Ensino Superior - IES, teve autonomia no seu desenvolvimento de criação do seu Projeto Político Curricular- PPC, por isso não existe uma forma única de se contemplar as 400 horas determinadas, podendo assim serem desenvolvidas os mais diversos universos de práticas como nos diz Ângela Ribeiro Ferreira

Alguns cursos têm projetos bastante específicos sobre a organização das 400 horas obrigatórias da Prática como Componente Curricular (PCC) e explicam o funcionamento da prática no currículo de forma detalhada, apresentando as concepções de formação que embasam a definição da PCC. São formatos da PCC que preveem articulações (ensino e pesquisa, teoria e prática) mais efetivas na formação dos acadêmicos. É o caso do PPC da UFU com seu “Projeto Integrado de Prática Educativa” – PIPE, caso da UFTM com as “Atividades Práticas Curriculares” – APC, caso da UEPG com a articulação horizontal e vertical do currículo a partir das Oficinas de História e Práticas de Ensino, caso da UFRR que tem a função de coordenação de PCC. Entretanto, na maioria dos Projetos Pedagógicos mal se descreve como serão organizadas as 400 horas. (2014, p. 302).

A autora ainda nos coloca que devemos nos ater sim a ideia da formação de professores e não ao conteúdo apenas, a clara articulação entre teoria e prática uma vez que o universo acadêmico muitas vezes esses dois pontos se distanciam ou até mesmo não se encontram ao longo da vida acadêmica, tornando muitas vezes a vida do graduando como duas etapas desconexas, onde a academia lhe apresenta a teoria e a pesquisa e o mundo pedagógico lhe apresenta o ensino.

Sobre estes aspectos, considera-se pertinente trazer contribuições de Carlos Marcelo Garcia (1999) em seu livro “Formação de professores: para uma mudança educativa”, nos apresenta sete princípios para a formação do professor, pois ele considera básico que o mesmo se sinta capaz de exercer sua profissão ou ainda autossuficiente no seu conhecimento são os seguintes:

- 1- Concebe a formação como algo contínuo não devendo haver formas de ruptura ou de mecanismo separados na formação;
- 2- Existência da necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- 3- Da interação entre a formação do professor e a dinâmica organizacional da escola;
- 4- A articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica deste;
- 5- Reforçando o princípio anterior a necessidade da integração teoria-prática na formação dos professores;
- 6- A necessidade isomórfica entre a formação recebida e o tipo de educação por eles praticada, visto que a congruência entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento pedagógico transmitido se dá no seu fazer em sala de aula;

7- A individualização deve ser levada em conta uma vez que o universo dos graduados é bem diverso não sendo possível uma percepção homogênea dos fatos ou ainda da sua reprodução (Garcia, 1999, p. 26-29).

Tais princípios são importantes uma vez que na elaboração de um currículo deve levá-los em consideração lembrando sempre que a intenção da construção do mesmo é de permitir formar um professor-pesquisador e atuante na formação dos seus alunos dando a eles um leque amplo de possibilidades e formação. Temos no terceiro princípio: o reforço da necessidade de interação da academia e o mundo do ensino básico ou ainda no princípio quinto a necessidade de se manter o mundo teórico e prático correlacionados, entendemos que na formação dos graduandos este seja talvez o ponto mais complexo na academia, uma vez que a própria estrutura curricular ao ser analisada se demonstra desconexa desse princípio parecendo que o universo acadêmico vem primeiro e depois o prático pedagógico, conforme destaca Shön (1997, p.91)

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outro conhecimento diferente do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias.

Desta forma, o graduando quando chega a sala de aula tem toda uma forte carga teórica sobre o conhecimento necessário a ser apresentado, contudo, a forma ou a dinâmica de tornar isso possível o coloca numa distância desconfortável em sala, muitas vezes favorecendo a repetição de um modelo tradicional de ensino onde professor e aluno se encontram em polos e distâncias intransponíveis do conhecimento e aprendizado

Trata-se de um modelo inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e na manutenção do *status quo* (Fonseca, 2009, p. 63).

Como ressalta Fonseca (2009) essa prática onde o professor é mero instrumento de repasse de conteúdo não serve a ele e nem a seu educando uma vez que não permitirá com que esse se construa na sua identidade e formação, “o exercício do docente consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processo educativo desenvolvido no interior do sistema educação escolar” (2009, p. 63) por isso esse saber deve ser de ordem plural onde “o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os **saberes práticos das experiências**” (2009, p.

63, grifo nosso) se complementam de forma imbricados sem se separar, tornando o conhecimento adquirido incompleto.

Esse debate já vem sendo realizado a um longo tempo na academia desde o XI Encontro Nacional de História (João Pessoa/1981) quando a professora Déa Fenelon levantou a seguinte reflexão

E assim a ciência que se produz neste espaço social está circunscrito a ele, começa e acaba nele, produzida, consumida e criticada, revisitada e analisada dentro de um círculo cada vez mais fechado que lhe determina o permitido e o interdito. O historiador se julga distanciado do social concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a história (Fenelon, 1981, p. 10)

A nossa análise vai caminhar por essa perspectiva que trata sobre qual o papel do “Historiador”? Podemos ainda levantar um outro ponto que naquele início de década era pertinente a distinção, ou pelo menos o debate entre Bacharel e Licenciado; Fenelon nesse encontro ressaltou em sua fala demonstrando como se faz necessário uma relação da operação historiográfica de Michel Certeau (1982) como o momento vivido que o distanciamento do mundo acadêmico da sociedade torna o conhecimento histórico

como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado, e a História que se produz dentro destes limites institucionais, com essa perspectiva, não consegue mais do que formar profissionais que serão os reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber etc. Dentro da lógica do sistema e da política educacional é isto o que se espera da Universidade (Fenelon., 1981, p. 10).

Podemos então perceber que o debate já vem sendo de longas datas e a necessidade de criar uma relação entre a produção do conhecimento histórico e o social vai perpassar pelo ensino e pelo mundo de sala de aula, sendo assim a porta principal de nossa relação com a sociedade, a produção acadêmica se faz necessária como um motor do debate a reflexão, contudo o laboratório da reflexão desta experiência se dará através dos nossos educandos, no dia a dia da escola.

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomando como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmo de vilões e heróis (Fenelon., 1981, p.10).

Tornando todo aquele debate de agente transformador em mero agente de repasse ideológico, desta forma pensar o ensino de História sem a relação teoria e prática na mais simples relação de práxis é desconsiderar o real papel deste para a formação da sociedade a qual a análise e o debate sem a prática não há transformação.

Podemos atribuir um pouco da parcela de culpa disso tudo a própria dinâmica do ensino superior de História que entre idas e vindas só teremos um curso realmente próprio a partir dos anos 80 do século XX, quando o processo de luta pelo fim dos Estudos Sociais e a separação da Geografia tornando ambas como propostas separadas se intensifica, principalmente através dos seus grupos internos como a ANPUH e os sindicatos de professores.

Com esse caminho se consolidando teremos então a necessidade de pensar como iremos estudar e ensinar a História, os caminhos mais uma vez não eram os mais tranquilos entre idas e vindas o grande debate era introduzir o papel do “Historiador” neste universo criando uma separação ou pelo menos um debate sobre a separação do “Historiador” e do “Professor de História”, este debate vai levar a um caminho onde a construção curricular do ensino superior será pautado entre estes dois pontos.

O modelo “3+1” que serviu de base para a formação do ensino superior no Brasil, onde seriam 3 anos de conteúdo próprio e um ano de formação pedagógica, ou seja, em 3 anos tinha-se um “Historiador” com mais um ano teríamos então “Professor de História” de uma forma não intencional foi se criando uma separação entre os dois, criando uma forma distinta desta relação apesar de que isso não é um ponto claro ou uma premissa bem definida, sobre onde se dava esta separação, até mesmo porque muitos dos profissionais em sala de aula eram bacharéis pela falta existente no mercado.

Esta questão não se resolveria de forma simples com uma separação tão clara e definida, estes atores ainda se debateriam no campo do que pode e não pode, por exemplo na pesquisa ou na regência de sala de aula. Quem seria o “Historiador” ou o “Professor de História”, está pergunta permanece ainda hoje sem uma resposta clara e direta, para que possamos refletir

Analisando o texto das diretrizes de 2001, aparece a figura do professor e o contexto do ensinar é colocado como uma das possibilidades existente da condição de “historiador” desta forma como podemos pensar com clareza sobre uma prática pedagógica a formação, se a mesma não é vista como algo claro neste universo epistemológico?

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho **de Historiador**, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (**magistério em todos os graus**, preservação do patrimônio, assessorias a entidades

públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) (Brasil, 2001, p.7, grifo nosso).

A citação acima trata sobre o “perfil do formando” nas Diretrizes Curriculares, e como expressa Fonseca (2003) a não existência do termo professor cria um silêncio que diz muito sobre a representação social do papel de professor dentro desta sociedade, onde a educação não aparece nem em segundo plano, uma vez que ela se quer aparecer nas diretrizes.

O texto das Diretrizes – documento histórico, produção de historiadores brasileiros – aprovado pelo MEC é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. Certeau (1982, p. 70), ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade, afirma: “no que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação... Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o **inconfessado** de textos que se tornaram pretextos (Fonseca, 2003, p. 65).

Pela assertiva de Certeau (1982) favorece os pretextos presentes no seio desta sociedade que coloca a profissão de professor como algo não digno do ensino superior, como uma condição apenas de um saber secundário podendo ser assim exercido por qualquer profissional. Sendo assim o pensar do curso de licenciatura parecia que iria permanecer no modelo “3+1” até porque o ensinar aparece como um apêndice na vida do Historiador; na parte das competências e habilidades é apresentado uma separação entre o elemento geral e específico para licenciatura mais uma vez o questionamento a ser feito é o porquê desta separação? Uma vez que anteriormente o ensino foi colocado como um ponto do conhecimento do Historiador.

Na proposta das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História-DCCH, de uma certa forma vai ficando subentendido uma dicotomia entre esses dois mundos os dos bacharéis e dos licenciados e que o segundo precisa de uma formação técnica desconexa do universo acadêmico de História. Desta forma, pensar o ensino de História nos leva a perceber uma forte resistências dos professores do ensino superior e de forma inconsciente um repasse ao alunado que só vai ter um real contato como a sala de aula no estágio supervisionado que ocorre na segunda metade do curso, Fonseca (2003) se posiciona no debate sobre esta relação dizendo

A estruturação disciplinar fica os limites e as regras do “conhecer”, esquadrihar os espaços de saber e poder, incluem e exclui sujeito, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e sua aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em polos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias; logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado (Fonseca, 2003, p. 70).

Fonseca (2003) nos faz perceber o distanciamento entre teoria e prática, visto que esta relação dicotômica nos leva a não ter uma verdadeira práxis e que no final das contas todos os historiadores vão chegar ao mundo de sala de aula sendo bacharel o licenciado em algum momento estará à frente de um grupo de alunos “ As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores” (Remond, 1987, p. 312).

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (Brasil, 2001, p. 8)

Em relação ao tópico das Habilidades e Competências as diretrizes dividem a ação dos dois entre Historiador e licenciado, contudo esta relação mais uma vez fica taxada na questão do elemento técnico quando então ele define a ação do licenciado como “domínio dos conteúdos básicos”, um simples questionamento seria o que podemos definir como Básico? Para o aprendizado do licenciando e posteriormente no universo de ensino dos professores? Ou ainda, onde estes conhecimentos se diferem do aprendido para o universo do historiador?

Mesmo que tenhamos a compreensão de que as Diretrizes não são pontos fechados e absolutos a forma como o conceito de licenciatura é abordado fica muito aquém da realidade por ela desempenhada como anteriormente citado por Remond, para quem “na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores” (1987, p. 312), lembrando que ele está se reportando a França um país que temos como parâmetro a História e seus grandes historiadores, imagine então como isso se dá no Brasil? Onde até pouco tempo a lei de regulamentação da profissão de historiador (Lei 14.038/2020) foi aprovada, ou seja, até pouco tempo atrás nem sequer era reconhecido a profissão de Historiador no Brasil, contudo toda a estrutura de organização do ensino superior é para formação deste profissional e o licenciado como um apêndice a ele.

As Diretrizes Curriculares permanecem com a postura de tratamento do licenciando como algo a parte do universo de formação, levando assim a um falso entendimento de algo distintamente separado como por exemplo no tópico 4 onde o documento define os “Conteúdos Curriculares” da área de História.

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço temporais.
  2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
  3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.
- No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (Brasil, 2001, p. 9).

A divisão apresentada demonstra uma preocupação na formação do historiador bacharel, entendemos a sua necessidade, porém como estamos nos embasando numa realidade bem distinta da criada nas diretrizes mais uma vez o licenciando se encontra num parágrafo final e de forma genérica permanecendo a nossa grande incógnita que seria o que significa estes “conteúdos para educação básica”? Até mesmo porque não fica claro ou até mesmo relacionado este conteúdo com a formação ou ação do historiador.

Devemos ainda nos questionar se a estrutura curricular pensada e exercida por nós professores universitários, atende a necessidade da formação dos alunos e do ensino básico, real campo de formação e de trocas de experiências com os licenciandos que neste espaço desenvolvem sua vivência durante os estágios. Um questionamento pertinente nesse debate é a quem ainda seria benéfico o distanciamento entre a universidade e a escola, pois essa discrepância só desfavorece a formação dos graduandos.

A resposta para quem está inserido na escola, vivenciando o ensino, a questão não é apenas de diferença de conhecimentos, mas de favorecer competências e habilidades para exercer a profissão de professor, uma exigência necessária para o cotidiano de sala de aula, “Ensinar história é algo mais complexo, é ensinar a capacidade de pensar historicamente.” (Rossato, 2013, p 73) e alcançar esta capacidade pede um forte desenvolvimento das “habilidades cognitivas que visem possibilitar que os indivíduos possam conhecer e explicar o mundo a partir das ferramentas próprias do saber histórico” (Rossato, 2013, p.73).

E assim caminhamos para um mundo onde o saber histórico não se permite ausente da prática de ensino, o professor de História é cobrado em todas as formas por todos os lados, talvez a grande cobrança deva ser feita ao sistema que pensa ou se propõe dentro desta dicotomia nefasta que tanto inviabiliza o saber histórico.

Dentro da realidade da escola, como se pode desenvolver a prática em uma condição favorável? Onde os graduandos se permitem ou conseguem vislumbrar a importância das disciplinas pedagógicas do curso e da PP? Dentro deste universo de incertezas talvez a PP seja a que alguns graduandos dizem sobre não vê sentido em cursá-la, uma vez que a forma de praticar se resume a forma expositiva e de apontamentos dos fatos.

### **3.1.1 O plano político do Curso de História da UESPI: contribuições para as PP**

O Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI, autorizado em 27 de março de 1993, e reconhecido pelo Decreto Lei nº 10.282, de 19 de abril de 2000, entrou em funcionamento no primeiro semestre de 1994, no Campus Pirajá-Teresina, e a partir de 2005 passou a ser denominado de Campus Poeta Torquato Neto.

Buscando minimizar os problemas ocasionados pelo pequeno número de professores com formação na área, especialmente nos demais *Campi* no interior do Estado, a UESPI implantou o Curso de Licenciatura Plena em História em 23 pólos ao longo desses vinte anos que marcam a sua existência. A grande maioria desses pólos foram extintos ao longo dos anos, hoje existem 07 (sete) *Campi* que ofertam o Curso de Licenciatura em História. Em 2002, em razão da grande procura pelo curso na capital, estendeu-o para o *Campus* da Região Sudeste, *Campus* Clóvis Moura, localizado na região do Grande Itararé, devida à significativa importância dessa região, que é o maior centro populacional da capital.

No Plano Político do Curso(PPC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) do Campus Torquato Neto, o curso de Licenciatura em História que terá seu PPC analisado, este PPC foi elaborado em 2015 e passou por um processo de renovação em 2024<sup>20</sup>, dentro desta proposta teremos o universo da Prática Pedagógica (PP) atendendo as necessidade da implementação das 400 horas exigidas pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que atreladas a LDB e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História determinaram elementos para seu funcionamento e implementação.

As PPs são distribuídas ao longo do curso com um carga horária de 50 horas aulas por semestre letivo perfazendo assim uma divisão em 8 semestres, conforme proposta de 2015, o PPC tem como estrutura áreas de conhecimento onde as PP estão relacionadas na área de conhecimento IV “História e os Fundamentos Pedagógicos englobam em sua área de interesse disciplinas pedagógicas da base comum, exigida pela Legislação Educacional Brasileira (LDB, N. 9.394/96) e seus entrelaç com a história, buscando possibilitar aos

---

<sup>20</sup> Encontra-se no aguardo de aprovação do Conselho de Educação do Estado.

discentes uma fundamentação pedagógica sólida para o processo ensino/aprendizagem.” (Piauí, 2015, p.25) neste ponto serão correlacionado o universo das disciplinas da educação e de formação didática dos licenciandos.

No eixo de conhecimento III estão relacionadas as PPs do curso apresentam na seguinte proposta de ordem e temas

PRÁTICA PEDAGÓGICA I  
Competências e Habilidades do Professor – Pesquisador  
PRÁTICA PEDAGÓGICA II  
Teoria métodos e técnicas: subsídios para a escrita e o ensino em História  
PRÁTICA PEDAGÓGICA III  
A Legislação Educacional Brasileira  
PRÁTICA PEDAGÓGICA IV  
A Interdisciplinaridade aplicada ao ensino e à pesquisa em História  
PRÁTICA PEDAGÓGICA V  
Análise de fontes históricas na Escola  
PRÁTICA PEDAGÓGICA VI  
História e Imagens  
PRÁTICA PEDAGÓGICA VII  
O ensino de História no Ensino Fundamental e Médio  
PRÁTICA PEDAGÓGICA VIII  
A História do Piauí no ensino e na pesquisa (Piauí, 2015, p. 25-29).

Ao apresentar as temáticas das PPs podemos fazer uma análise inicial dos temas, teremos assim 4 delas ligadas a pesquisa que seriam a PP I (Competências e Habilidades do Professor – Pesquisador); PP IV (A Interdisciplinaridade aplicada ao ensino e à pesquisa em História; PP V (Análise de fontes históricas na Escola) e a PP VIII (A História do Piauí no ensino e na pesquisa). Desta forma, 200 horas serão dispensadas a relação da pesquisa e não do ensino propriamente dito e as outras 200 horas teremos PP II (Teoria métodos e técnicas: subsídios para a escrita e o ensino em História); PP III (A Legislação Educacional Brasileira); PP VI (História e Imagem) e a PP VII (O ensino de História no Ensino Fundamental e Médio). Nestas outras 200 horas o debate do ensino de forma clara e prática ainda assim passa ao longe, uma vez que os temas ou são muito vagos ou não conseguem abarcar o elemento prático da proposta.

Numa revisão dos ementários destas PPs encontraremos uma divisão da carga horária de 50 horas em 20 de forma presencial e 30 de atividades nas escolas, esta proposta demonstra uma forte necessidade acadêmica de entender o aprendizado como uma divisão entre este momento presencial e outro prático criando uma distinção entre os dois e formas distintas de aprendizado.

Terezinha Santana (2011, p. 65) ao analisar o conceito de Transposição Didática ela os descreve como “pode ser entendida como passagem do conhecimento científico aos

conhecimentos ensinado”, lembrando que isso não vai se dá de uma forma de mudança simples de espaço, ou seja, a universidade e a escola.

A transposição didática é composta por três partes distintas e interligadas: o *savoir savant* (saber sábio), que no caso é o saber elaborado pelo cientista; o *savoir a enseigner* (saber ensinar), que no caso é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução de sala de aula, e por último o *savoir enseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores (Almeida, 2007, p. 10).

Este conceito da transposição pode ser utilizado na análise que buscamos fazer das PPs do curso de História, podemos perceber essa Transposição ocorrendo ou uma mera separação entre teoria e prática. Dentro da abordagem feita podemos perceber que esse mecanismo não foi considerado até porque devemos lembrar que o aprendizado na graduação não está isento desta relação e ainda podemos entender o quanto o professor do ensino superior se isenta desta relação, apenas pela leitura das ementas, em que a divisão teoria e prática coloca esse muro entre estes dois mundos.

Desta forma, as propostas feitas pelo PPC acabam criando modelos desconexos e descontínuos do saber onde cada eixo cumpre sua função e no final o licenciando terá suas bases formadas, porém o questionamento seria é possível as conexões e como avaliar e perceber o saber ensinado (Almeida, 2007) em relação a formação para o mundo de sala de aula?

Esse debate se faz necessário uma vez que a intenção da PP seria exatamente a de fazer essa conexão de permitir ao licenciado um momento em que o seu aprendizado atrelado ao que foi ensinado em sala possa ser exposto e principalmente autoavaliado, uma vez que o PP permite esse mecanismo de percepção de uma autoavaliação, toda a base teórica toda a argumentação acadêmica deve e será utilizada quando e como.

A clara intenção da PP é de não permitir que a chegada do licenciado em sala de aula se dê apenas no momento do Estágio Curricular Obrigatório que deverá ocorrer a partir da segunda metade do curso, as práticas que já vem sendo vivenciadas desde o início permite com que a chegada ao estágio esteja com uma proposta mais embasada e encorpada de seu mundo de trabalho que será a escola básica.

O Curso de História está em processo de mudança curricular no decorrer do ano de 2024, desta forma tivemos a oportunidade de uma revisão curricular e uma nova adequação as realidades acadêmicas e de ensino desta forma as novas mudanças buscaram atender as necessidades percebidas e ainda levantadas nos últimos dez anos.

Desta forma a PP deste currículo vai ser apresentada com uma relação entre esse universo do ensino e as disciplinas de caráter de conteúdo e de teoria ficando então assim distribuídas

1. Serão distribuídas uma carga horaria de 300(trezentas) horas nas seguintes disciplinas História Antiga, História da Educação Brasileira, História Medieval, História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, História América I, História América II, História das Ideias Políticas e Sociais, História da América Portuguesa, História do Brasil Monárquico, História e Historiografia Piauiense, cada disciplina contará com um acréscimo de 30 horas em sua carga horária original para **desenvolver projetos e demonstrar formas adequadas de abordagem dos conteúdos em sala de aula**, os professores das disciplinas deverão de forma antecipada apresentar um plano de trabalho junto a coordenação de curso que ao final receberá um relatório para ser repassado aos professores das disciplinas de Prática pedagógica I e II;
2. As outras 100(cem) horas restantes serão divididas em duas disciplinas de prática pedagógica I e II, respectivamente no 3 e 6 blocos do curso, onde dar-se-á apreciação das práticas desenvolvidas nos blocos anteriores **através de exposições, seminário ou ciclos de debate** (Piauí, 2023, p. 33, grifo nosso).

A intenção foi de colocar as práticas dentro da realidade do mundo acadêmico das disciplinas tornar aqueles pontos bem menos distantes e ainda colocar o professor do ensino superior dentro desta realidade da construção do conhecimento de forma mais relacionada e dinâmica. A necessidade de criação dos projetos e de apresentar propostas onde o mesmo será repassado em sala permitirá então que as Metodologias Ativas sejam patamares de ferramentas para estes projetos; através desta MA teremos a possibilidade de atrelar os que se deseja para as PPs uma forma de vivência clara e real dos ensinamentos e da produção do conhecimento.

No segundo momento em que teremos as duas disciplinas de PP nomeadas de Práticas Pedagógicas I e II irão servir para uma análise por parte do mundo acadêmico do seu desenvolver e das suas renovações permitindo uma avaliação mais contida deste universo de aprendizado.

Outro elemento pensado nesta construção foi de posicionar as PPs até no máximo 6º semestre onde os licenciandos passam a desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado uma vez que o entendimento seria que o aprendizado adquirido do PP será então empregado no Estágio onde agora o licenciando vai explorar seu aprendizado na regência de sala.

Outro ponto importante atrelado as práticas será a percepção dos universos das outras disciplinas de formação pedagógica que iremos explicar no próximo tópico.

### 3.1.2 As metodologias ativas: suportes pedagógicos

Nesta subseção trazemos uma análise do universo do aprendizado com base nas Metodologias Ativas, listando um rol de propostas que estarão relacionadas com o produto técnico-tecnológico a ser apresentado ao curso do PPGHIST junto com a tese. As metodologias ativas são premissas que posteriormente estarão relacionadas ao produto, o e-book de filmes “Cinema e metodologias ativas: práticas em sala de aula”.

Muitos são os caminhos que possibilitaram a transformação da sala de aula, conforme demonstrado por alguns pensadores no capítulo anterior, e nessa caminhada foi crescendo preceito metodológico, favorecendo a aprendizagem não com algo estanque, mas na dinamicidade, do movimento do pensar. O que não permite mais se imaginar que nosso educando cercado por um mundo midiático e pleno da virtualidade esteja vendo na prática do uso de quadro e escrita ainda de alguns professores, como algo salutar para seu aprendizado, eles se querem conseguem copiar, agora fotografam o quadro e colam no caderno a imagem.

Dentro deste universo de educando, como podemos achar que o aprendizado apresentado é satisfatório? Como podemos achar que aquilo tudo que foi escrito no quadro será enfim assimilado? Na verdade, não podemos! Apenas desejamos com que nossos educandos mantenham através da pedagogia do ensino isso memorizado, ou seja, são depósitos do saber.

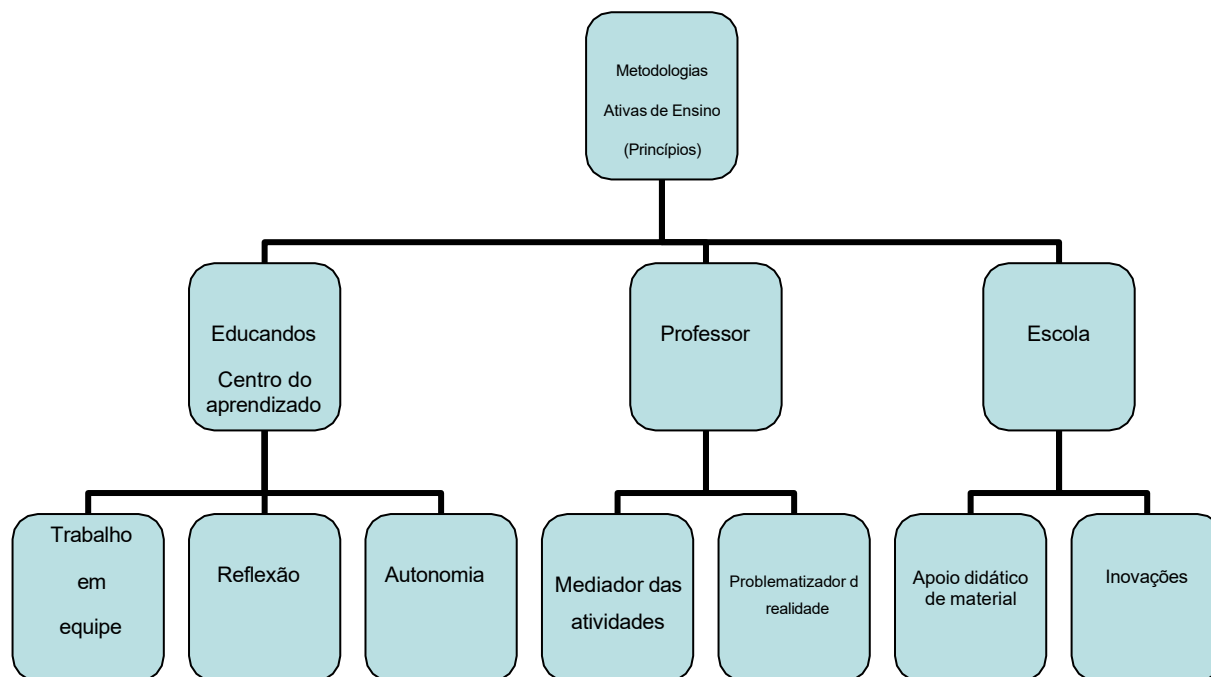
Na tentativa de romper esse ciclo vicioso é que as metodologias ativas já vêm a um bom tempo na busca por formas que apresentam como um debate mais propício na forma de educar do século XXI.

A necessidade do nosso educando nos leva a trilhar novos caminhos a passividade anteriormente descrita será combatida por esses meios que permitem a construção da dinamicidade necessária um caminho de conquista e não de acúmulos de saberes herméticos e de pouca reflexão, frase feitas como “nosso aluno não quer participar!”. Só nos serve para a busca da reflexão “será que ele não quer ou já não vê nesta ação um mecanismo de aprendizado?”.

Muitas vezes esse acomodamento se dá exatamente pela falta de expectativa ou ainda de uma real possibilidade de poder opinar e ser respeitado. Nesta condição a sociedade atual perpassa a suas transformações para os bancos escolares do início do século XX, Cousinet desaparafusava as carteiras do chão das salas de aula, para nós hoje precisamos perceber que o mundo está na sala de aula. O ir além da construção didática sempre se fez necessária possibilitar com que as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação),

desenvolvam um mecanismo de aprendizado, não será a proibição destes elementos na instrução dos educandos que permitirá o real aprendizado, devemos então buscar as melhores formas de utilização.

**Figura 1** – Princípios das metodologias ativas de ensino



Fonte: Elaborada pelo Autor

Com base nesse organograma é possível analisar os princípios e sua relevância na elaboração das metodologias ativas, partiremos da escola e os dois pontos centrais dela que são:

1- **Apoio didático de material** este deve ocorrer a partir da escola uma vez que a demanda de controle ocorre dentro dela. Possibilidade da construção dos meios e através do apoio para a funcionalidade das atividades pensadas o espaço da escola permitirá que as atividades internas sejam expostas, debatidas e analisadas pela comunidade enquanto as atividades de ordem externa perpassam pela organização da administração escolar, permitindo assim um fazer mais controlado e protegido aos educandos onde o corpo administrativo escolar auxilia neste sentido;

2- **Inovações** dentro do contexto que analisamos o termo ganha um significado importante, visto que o caminho que se busca é de superar a chamada abordagem tradicional de ensino ou da pedagogia do ensinar, pedagogia esta que privilegia as metodologias de caráter meramente mnemônicas de conteúdo, em que a relação em sala de aula se configura no em dois agentes, o professor que ensina de forma expositiva e o educando que escuta e deve ser receptor passivo, desta forma a necessidade de se superar esse modelo devemos

valorizar as inovações em sala de aula e para isso devemos renovar as metodologias, inventar metodologias e assim criar metodologias.

Estes caminhos das inovações é favorecido pelas TICs, porém devemos nos lembrar que uma vez que a proposta mais vigente dentro das salas de aulas é da pedagogia do ensino, as inovações não deverão perpassar apenas na introdução do mundo midiático, mas sim das posturas em sala de aula, inovar não deve ser apenas na forma mais nas atitudes didática e da postura escolar, é permitir uma visão de avaliação diferente; é ver no seu educando um agente possível da ação planejada; é levar o mundo externo para dentro da escola, enfim a renovação perpassa pela transformação dos agentes destas formação educando, professores, administradores escolares e a comunidade escolar;

O segundo agente será o professor que teremos como elementos de formação dos princípios os seguintes pontos:

1- **Mediador das atividades** nesta condição o professor deve exercer um papel de curador como nos coloca Moran é aquele “que escolhe o que é relevante entre tantas informações disponíveis e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividade disponíveis” (2015, p. 14). Desta forma cabe ao professor a procura e a percepção pelos afetos de seus alunos sendo necessário perceber as formas e os caminhos metodológicos possíveis a se desenvolver para isso, com a necessidade de uma postura investigativa em sua prática. A postura necessária é a de conquistar a resposta e não de já tê-las pré-definida “ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo” (Perrenoud, 2002, p. 11). Esta condição permite com que seu educando perceba a forma de intensidade existente em seu professor. Possibilita ao seu aluno expressar-se e assim da a sua aula um planejar com base no conhecimento exposto e expressado pelo educando. A ação do professor que busca tornar possível ao educando o seu crescimento e aprendizado pode ser vislumbrado nos seguintes pontos:

- a. O professor permitindo que o surpreender-se pelo educando seja algo possível e trabalhado em sala;
- b. O refletir sobre esse fato é procurar compreender todas as nuances e implicações onde está o envolvimento e o aspecto levantado pelo educando;
- c. Enfim terá todas as condições de reformular o problema levar deste conhecimento uma nova proposta.

**2- Problematizador das ideias** neste ponto teremos uma transformação na postura pedagógica do agente educacional que é o professor como a formação dada a este é do agente ativo e dominador do saber em sala, agora ele passa a ser um mediador, facilitador; o agente que propõe e controla a ação pedagógica em sala de aula para isso ele deve ser o ponto das problematizações apresentada permitindo o acontecer da mudança. Estas que devemos lembrar deverá estar ocorrendo tanto ao educando, quanto ao próprio por isso que não deve ocorrer de forma impositiva, devemos construir mecanismo onde essa forma de pedagogia, que chamamos de pedagogia de aprendizado, seja incorporada ao fazer pedagógico tornando o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos educandos; permitindo assim que o professor passe a ver estes como agentes ativos e responsáveis na construção de seus conhecimentos, e que a relação entre os dois seja de confiabilidade onde o professor é um facilitador dessa construção, um mediador do processo, e não mais o detentor dos conhecimentos a serem impostos.

O terceiro agente será o educando que teremos como elementos de formação dos princípios os seguintes pontos:

**1- Trabalho em equipe** serve para que os educandos se tornem ativos em seu processo de aprendizado e aprendam desta forma, não apenas com o professor, mas também com seus colegas, formando uma grande comunidade de aprendizagem dentro da sua sala de aula, permitindo o desenvolvimento de competências socioemocionais, para que isso concretize o trabalho em equipe, servindo como um cartasse desse processo. Desta feita podemos pensar a organização da seguinte forma:

- a.** A escolha do objeto devemos entender que a cerne da questão já vai partir do objeto em processo de escolha, visto que, esta deve atender as demandas dos educandos, gerando o desafio e que este puxe de todo o grupo os pontos de relevância, para que assim a participação seja tanto dinâmica como ampla, não havendo entes exclusivos ou favorecidos;
- b.** Estabelecer funções bem definidas para todos os componentes da equipe, isso se deve pela necessidade de participação de todos uma vez que as funções serão pré-determinadas irão perceber que a necessidade que um tem do outro na equipe faz deles um só onde cada parte funciona tanto no esforço das partes existente como a capacidade dele de ajudar as outras partes. Podemos apontar esses membros como sendo: Mediador, Relator, Monitor, Cuco e o Harmonizador. Claro que para isso seja possível os

grupos precisam ter um mecanismo de rodízio entre as funções permitindo um melhor aproveitamento das funções;

- c. Definir as funções e objetivos dos componentes do grupo deixando esses pontos esses objetivos claros e definidos, um outro ponto a ser decidido é o tamanho do grupo os grupos não precisam ter um tamanho que seja matematicamente a divisão da sala, porém deve-se pensar sempre na divisão feita no quesito anterior de cinco membros, desta forma as funções serão contempladas e permite uma participação maior qualidade a partir daí podemos fazer grupos menores até mesmo de duplas, mas o principal ponto é permitir o debate e uma conclusão coletiva da atividade deve haver um consenso;

Socialização dos resultados deverá ocorrer na forma mais coletiva possível. Primeira na forma interna, onde os membros deverão expor suas funções e fazer uma autoavaliação, depois a externa onde cada grupo apresenta a sala os seus resultados e as formas de alcançá-los e os porquês. Neste ponto, teremos então a interação através da fala onde terá uma interação entre os educandos, permitindo que eles exercitem a fala e o poder de argumentação. Este momento deve-se ter uma atenção redobrada pelo professor, uma vez que o objetivo é que o máximo de educandos participem por isso a percepção de tempo é muito importante e a dosagem deste entre os educandos, lembrando que essa etapa é o resultado do trabalho ela nem pode ser encurtada ou ainda descartada.

2- **Reflexão** é a função primária das metodologias ativas uma vez que o grande objetivo é permitir a construção do saber pelo educando e dá a este uma forma mais ativa e assim reflexiva do seu mundo uma vez que “o método envolve a construção de situações de ensino que promovem uma aproximação crítica do aluno com a realidade” (Medeiros, 2014, p. 43), para que isso ocorra de forma efetiva e qualitativa o mecanismo reflexivo do educando deve ser provocador, ou seja, conforme serão oportunizadas as situações de debate e de aprendizado onde teremos o envolvimento do educando e a problematização da realidade deste, desta forma o educando terá papel ativo passando a protagonista da aprendizagem, levando a uma interação com o conteúdo através de ouvir, falar, perguntar e debater, desta forma estará exercitando diferentes habilidades, deixando de ser polo passivo para ser ativo das aula;

**Autonomia** talvez o grande objetivo de todo o processo é permitir que nosso educando se torne autônomo em seu saber na elaboração do seu construtor pessoal, uma vez

que a pedagogia do ensino tendo como base apenas a transmissão de conteúdo, sendo assim o educando dentro desta realidade educacional assume uma postura passiva perante os processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, a sua função é de receber e deglutir uma quantidade infinita de informações a ele jogado em cada uma das disciplinas até então apresentada pelo sistema. Não havendo espaço de se manifestar e ou posicionar-se em sua criticidade ou de qualquer outra forma que não esteja no escopo de desejo do professor. Por isso, a prática de uma postura pedagógica mais ativa em oposição a de agente passivo isso leva ao educando a assumir seus caminhos reflexivos perceber que o conhecimento é via de mão dupla faz desabrochar uma capacidade interna que leva o educando ao nível de agente da construção e não mero tijolo no muro da ignorância, uma vez que exercitando está atitude crítica e construtiva o levará então a condição de um cidadão mais bem preparado. Neste quesito o papel do professor é fundante em vista que será ele o condutor dessa possibilidade, se a postura do professor se demonstra de castração não importa o desenvolvimento crítico do aluno, uma vez que ele pode até ser um ser crítico, porém seu poder de comunicação será prejudicado tornando assim esta possibilidade reflexiva ou destorcida, no sentido de ter que agradar alguém ou a algo, ou parcial visto que nunca se sentirá confortável a ter certeza de sua fala.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (Freire, 1970, p. 15).

Os princípios aqui apresentados nos permitem perceber os caminhos a serem traçados para um universo educacional, ressaltando-se neste contexto as metodologias ativas. Com ressalta Neusi Aparecida Navas Berbel em seu artigo “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes” nos reporta que entre dois grupos que podemos chamar de “promotores de autonomia, diferentemente dos que primavam por utilizar técnicas de controle” (Berbel, 2011, p. 28) teremos respostas importante dos resultados pelo primeiro grupo alcançado que seriam

(a) ouvem-nos com mais frequência;

- (b) permitem que eles lidem de modo pessoal com materiais e ideias;
- (c) perguntam o que seus alunos querem;
- (d) respondem aos questionamentos;
- (e) assumem com empatia o ponto de vista deles;
- (f) com menor probabilidade dão soluções;
- (g) tendem mais a centralizar-se nos alunos, com encorajamento de iniciativas e com comunicações não controladoras. (Berbel, 2011, p. 28)

Como foi dito anteriormente a postura do professor irá guiar os caminhos tanto do aprendizado como do desenvolvimento do conteúdo estudado a ser estudado, e as posturas acima elencadas permitem com que percebamos a importância da interação entre docente e discentes, tais mecanismos aproximam os dois mais não confundem a relação permite um avanço no debate e organização das ideias de forma mais concreta e participativa, perde o caráter impositivo da pedagogia do saber e acumulativo da educação bancária<sup>21</sup> existente na prática de sala de aula nos tempos atuais. Ainda sobre a reflexão a autora em relação a autonomia do educando ressalta-se:

- 1- À motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores);
- 2- Ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola);
- 3- Ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade);
- 4- À aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas);
- 5- À melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e
- 6- Ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade) (Berbel, 2011, p. 28).

Os possíveis resultados da mudança nas práticas de sala de aula nos levam claramente a entender que as Metodologias Ativas podem nos guiar pelos caminhos de novas práticas de ensino, onde os princípios anteriores não devem ser esquecidos e os novos pautados principalmente em “acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se.” (Berbel, 2011, p. 28).

Para isso podemos nos utilizar das chamadas Metodologias Ativas de aprendizagem que vamos defini-las como sendo técnicas pedagógicas, que terão como base as atividades instrucionais, tendo como objetivo a capacidade e o engajamento dos educandos permitindo com que se tornem protagonistas do processo de seu próprio conhecimento, nesta

<sup>21</sup> Educação bancária se refere a um modelo onde a base é o “depósito” de ideias e conteúdo nos educandos. Conceituado por Paulo Freire, este modelo é caracterizado por uma forte relação verticalizada e unilateral entre o professor e o educando, o conceito leva a relação estanque da produção do conhecimento o aluno está pra ser um receptor e o ponto mais relevante que essa passividade não permite o questionar ou ainda uma parceria de produção.

busca tornamos então estas metodologias menos baseadas na transmissão de conteúdo e mais no desenvolvimento de capacidades. O termo vem do conceito (active learning) foi descrito na publicação “Active learning: creating excitement in the classroom”, livro lançado em 1991 por Charles Bonwell e James Eison.

Devemos lembrar que as práticas de Metodologias Ativas estão inseridas na mudança do paradigma, não podemos vê-las como a varinha mágica das soluções de nossos problemas pedagógicos a grande relação entre as Metodologias e a postura dos educadores está diretamente correlacionada permitindo com que esses universos tornem algo palatável e possível, uma vez que a mudança venha dos educadores visto que estes são os regentes de sala e do sistema que apresenta o novo paradigma e pede a mudança.

Postura essa que vai impulsionar a uma reavaliação do que é ensinar e avaliar para os educadores e o aprender para os educandos; tudo isso caminhando na reelaboração da própria escola, uma vez que até mesmo as estruturas vigentes nos leve a questionar se serão adequadas a essa nova postura afinal tem “antigos” educadores, até porque já saímos da academia “velhos viciados”, para ensinar “novos” agentes sociais. Está luta desigual se dá ainda na arena que é a de um outro paradigma sendo pensado para educação.

A terminologia “metodologia ativa” será então as formas de possibilitar a relação de aprendizado mais prático tirar o educando da condição de agente passivo para trazê-lo para a condição de agente ativo, serão postas a prova tanto a técnica como os agentes, ou seja, a proposta aqui apresentada faz com que tenhamos os agentes na ação e construção direta do conhecimento através dos mecanismos metodológicos apresentados, esta relação vai demandar uma transformação direta dos agente por isso o uso das Metodologias Ativas são na verdade o campo de ação deste para alcançar seus objetivos.

As possibilidades podem e são infinitas uma vez que a relação entre a TIC e as possibilidades pedagógicas elas se confundem conforme vai surgindo novos mecanismos midiáticos ou formas de analisar a sociedade podem e devem buscar a incorporação dos mesmos sendo assim apresentaremos 10 formas de metodologias ativas que utilizaremos no produto pedagógico deste trabalho.

### **3.1.2.1 - Gamificação**

O historiador Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens* nos diz que

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É nos possível afirmar com

segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo (2000, p. 9).

O jogo está presente a condição de sobrevivência humana em quase tudo que o ser humano produz ou busca produzir a forma de jogo pode lhe trazer tanto um avanço como uma consolidação das informações uma vez que podemos dizer que os jogos funcionam como um mecanismo motivacional, que irá contribuir para o engajamento deste nos mais amplos aspectos e virtualidades. Este engajamento pode ser percebido e definido através do período em que o educando gera uma grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente. O nível de engajamento será influenciado pelo nível de dedicação ao jogo assim como às tarefas designadas dentro dele. Tal dedicação pode assim ser traduzida nas possíveis soluções do jogo que desta feita influenciaram no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido. Quanto maior a imersão mais eficiente o processo de aprendizado.

A gamificação é a utilização de formar mecanismos de jogos para que se possa alcançar resoluções de problemas e que desta forma leve a motivação e o engajamento dos educandos. Sendo assim, a necessidade da participação em um jogo, pede com que tenhamos a utilização dos elementos mais eficientes – mecânicas, dinâmicas e estética– na tentativa de reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar. A gamificação vai buscar explorar até onde pode ir os níveis de engajamento do indivíduo na busca de resolução dos problemas.

Conforme Huzinga (2000) a necessidade de jogar está na figura humana desta forma se ela for incentivada ou conseguir ampliar sua motivação os resultados alcançados vão demonstrar este anseio aproveitando assim desta condição utilizar da Gamificação seria permitir e despertar o interesse dos educandos na busca pelo resultado de satisfazer sua curiosidade de que intrinsecamente permitir a execução sobre algo novo e ampliar suas habilidades em aprender algo, não podemos deixar de lembrar que a tecnologia então presente as ações da sociedade hoje estatísticas demonstram que (Spil Games) 1,2 bilhões de pessoas jogam de alguma forma e deste universo 700 milhões jogam online. Para que tais objetivos sejam alcançados devemos lembrar que no caso de jogos os comportamentos intrínsecos estão marcados pelas seguintes relações:

- Mecânicas, que compõem os elementos para o funcionamento do jogo e permitem as orientações nas ações do jogador;
- Dinâmicas, que são as interações entre o jogador e as mecânicas do jogo;
- Estéticas, que dizem respeito as emoções do jogador durante a interação com o jogo. Essa relação resulta das relações anteriores entre as mecânicas e as dinâmicas, que levam à criação das emoções do jogador (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 18)

Outro ponto, que não podemos esquecer é que dentro dos jogos surgem perfis, ou seja, os educandos afloram suas personalidades para que assim consigam alcançar seus objetivos. Podemos apontar como perfis possíveis de serem percebidos: os exploradores, os empreendedores, os socializadores e os predadores.

Tais perfis eles podem ser apontados como possibilidades, porém ele não age de forma isolada ou estaques, ou seja, um pode estar dentro do outro e ter um mais amplo que o outro até porque estes perfis podem ser úteis em dados momentos do jogo levando a mudanças necessárias.

A gamificação surge no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula. A tecnologia de ponta tem resultado em games com alto poder de engajamento, capazes de prender a atenção dos estudantes e fazê-los aprender de forma lúdica e natural. Essa ferramenta deve ser incorporada por escolas e professores dentro de um processo de adaptação das tecnologias para a nova realidade dos alunos que é cada vez mais digital e conectada. (Martins *et.al.*, 2016, p. 306).

O professor pode explorar a gamificação na criação de certas dinâmicas: como trabalhar a partir de missões ou desafios, que serão as formas motivadoras para a aprendizagem temos que perceber que todo conhecimento serve a um propósito, e a partir dele envolver os educandos no processo. Devemos ainda utilizar pontos, distintivos ou prêmios como incentivo; permitir os personagens (avatares) e criar cenários específicos com que os educandos tenham que lidar e propor obstáculos a se conquistar ou serem superados.

Este universo gamificado vem nos apresentar alguns pontos a serem considerados quando então pensamos em sua elaboração que seriam

- A atividade deve ser realizada sem que haja uma obrigação externa, ou seja, a motivação da participação deve partir do próprio indivíduo;
- Funciona como uma estrutura autônoma do fluxo da realidade cotidiana;
- Não deve ser caracterizada como realidade;
- Seu desenvolvimento é com base em regras claras e objetivas;
- O seu desenrolar, por parte do jogador, é de certo modo imprevisto, tendo em vista os obstáculos que devem ser ultrapassados;
- Não produz riqueza material. (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 25).

Os pontos demonstrados acima deverão serem considerados para que o nível de relação virtual e real do jogo não se perca, então a necessidade constante deste ponto será obrigatória tanto na elaboração como na constância do jogo.

Para que possamos visualizar toda essa ação de gamificação podemos utilizar desta tabela feita por Alves, Minho e Diniz (2014)

**Tabela 1:** Como criar uma Estratégia Educacional Gamificada.

ETAPA	AÇÃO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
01	Interaja com os games	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	Conheça seu público	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
03	Defina escopo	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	Compreenda o problema e o contexto	Reflita sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
05	Defina a missão/objetivos	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas se ao tema proposto.
06	Desenvolva a narrativa do jogo	Reflita sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	Defina o ambiente a plataforma	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
08	Defina as tarefas e a mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
09	Defina o sistema de pontuação	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	Defina recursos	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	Revise a estratégia	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema

		de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público
--	--	--

Fonte: (Alves; Minho; Diniz, 2014, p. 91)

### 3.1.2.2 Sala de aula invertida

A segunda proposta denominada sala de aula invertida mais uma vez tem como premissa básica a ideia de descentralizar a regência de sala permitir uma abertura dentro desta relação tradicional, partindo de um planejamento prévio e de uma consumação em sala de aula; o até então regente que era o professor agora passa a ser o mediador, tornando-o assim um agente na transformação e não da imposição que normalmente é atribuída ação docente.

A sala de aula invertida tem como pressuposto viabilizar que o educando estude os conteúdos em seu tempo fora da sala de aula, antes da aula presencial, desta forma chegar em sala já com uma base de conteúdo para que possa acompanhar as discussões e obter um melhor aproveitamento das informações. Essa Metodologia Ativa vai possibilitar e promover debates mais profundos em sala de aula, uma discussão mais elevada e um conhecimento mais abrangente a todos os envolvidos.

A sala de aula invertida permite que o educando estude os conteúdos em seu tempo externo a sala de aula, numa preparação para o momento presencial, tendo assim acompanhamento das discussões mais proveitoso e obtenha um melhor nível das informações. Esta postura feita pelo grupo todo tornará os debates mais profundos no debate presencial de sala de aula, um nível de discussão mais elevada e acima de tudo um conhecimento mais abrangente.

Como já dito no quesito anterior não podemos partir da premissa que as Metodologias Ativas não primam pela ordem e o controle é uma visão muito míope do objeto em debate. Existe uma necessidade clara de controle destas propostas é uma falsa demanda, ou uma defesa do antigo paradigma na tentativa de sobreviver a este, de que estas propostas em que o educador não é o centro de tudo teremos assim um descontrole.

Frequentemente nos perguntam como é a rotina da sala de aula invertida. Em essência, começamos cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo que foi visto em casa. Um dos inconvenientes do modelo invertido é o de que os alunos não podem fazer de imediato as perguntas que lhes vêm à mente, como teria sido o caso numa aula ao vivo. Para enfrentar essa questão, gastamos, no começo do ano, um bom tempo treinando os alunos a assistirem ao vídeo de maneira eficaz. Nós os incentivamos a desligar iPods, telefones e outras distrações enquanto assistem ao vídeo. Sugerimos que “pausem” e “retrocedam” o professor, encorajando-os a

usarem sem parcimônia o botão de “pausa” para que possam anotar pontos importantes da lição. (Bergmann, Sams, 2016, p. 33).

Podemos assim apontar para esta proposta uma organização que demonstra esse mecanismo de ordem e avaliação buscando dentro da configuração da sala de aula invertida, um planejamento adequado (Flipped Classroom Field Guide, 2016) em que temos regras básicas para inverter a sala de aula, que seriam:

1. As atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido de forma on-line ou fora de sala de aula;

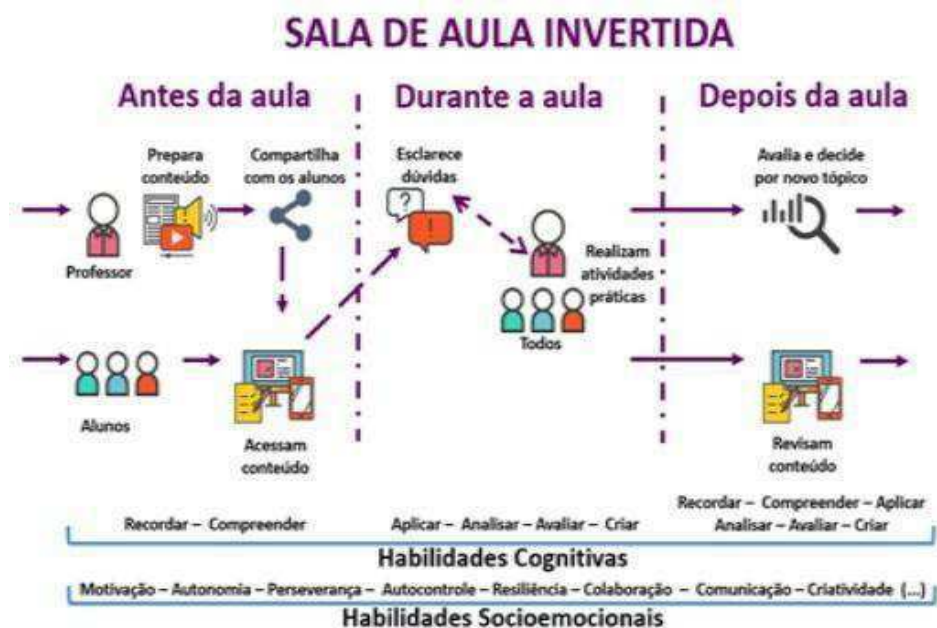
2. Cabe aos educadores dar aos educandos um retorno avaliativo ou deliberativo imediatamente após a realização das atividades presenciais;

3. Os educandos deverão ser incentivados na sua participação das atividades on-line e das presenciais, e que isso seja computada na avaliação formal do aluno, ou seja, o elemento quantitativo da nota;

4. Todo o material a ser utilizado na forma on-line, em casa de forma material e nos ambientes de aprendizagem em sala de aula deverão ser altamente estruturados e bem planejados.

Tais regras elas existem para a estrutura de ordenação do funcionamento da prática apresentada e não como mordaza ou chicote teórico do aprendizado. O educador deve estar sempre pronto para repensar suas máximas e postura em sala, ou seja, não significa que uma prática deu certo em um grupo, isso se dará de forma estanque e repetida em todos os outros, contudo lembramos que não são formulas mágicas serão formas de se chegar a um fim.

FIGURA 2- esquema de sala de aula invertido



Fonte: Schmitz (2016).

Levando-nos a alcançar os objetivos da sala de aula invertida que é o desenvolvimento de competências individuais, da colaboração e alcançar os autoestudos, através da organização do seu próprio aprendizado tendo a investigação e o desenvolvimento do pensamento de criticidade social e pessoal permitindo o aprender por si.

### 3.1.2.3 Mapas Mentais

A proposta dos Mapas Mentais, conhecido como “mind map”, eles irão trazer os pontos de vista dos educandos sobre o tema em debate, dando a ele uma organicidade que é determinada pela forma como cada pessoa enxerga o mundo. Esses mapas permitem representações imagéticas da organização das ideias dos educandos, onde teremos pontos centrais e ramificações desta permitindo uma organização dos elementos a serem estudadas.

Esta Metodologia Ativa pede uma série de elementos uma vez que ela pode ser elaborada de forma mais simples no caderno, com a elaboração do esquema escrito e cores para determinar elementos, tanto de uma certa possível hierarquia das divisões dos pontos a serem ressaltados e expostos no mapa; como também temos hoje o universo gráfico virtual em que teremos vários programas que irão permitir uma organicidade e uma apresentação gráfica mais rica de detalhes e informações. Os mapas mentais são ferramentas de pensamento e por isso não há a necessidade de qualquer tecnologia para ser elaborada, pode ser desenhado à mão, permitindo que uma lista de conteúdos desordenados e exaustivos venha

a se tornar um modelo de conhecimento de fácil memorização e conteúdos acessíveis e objetivos de forma ordenada. Outro ponto relevante é que um mesmo assunto pode originar infinitos mapas mentais, podendo ser elaborado por uma mesma pessoa ou por pessoas distintas, uma vez que isso depende da forma como o pensamento esteja sendo desenvolvido e estruturado com relação ao tema central, tendo ainda o nível de conhecimento da pessoa que o está elaborando e ainda a sua forma de organizar informações relevantes ao tema do mapa (Keidann, 2013)

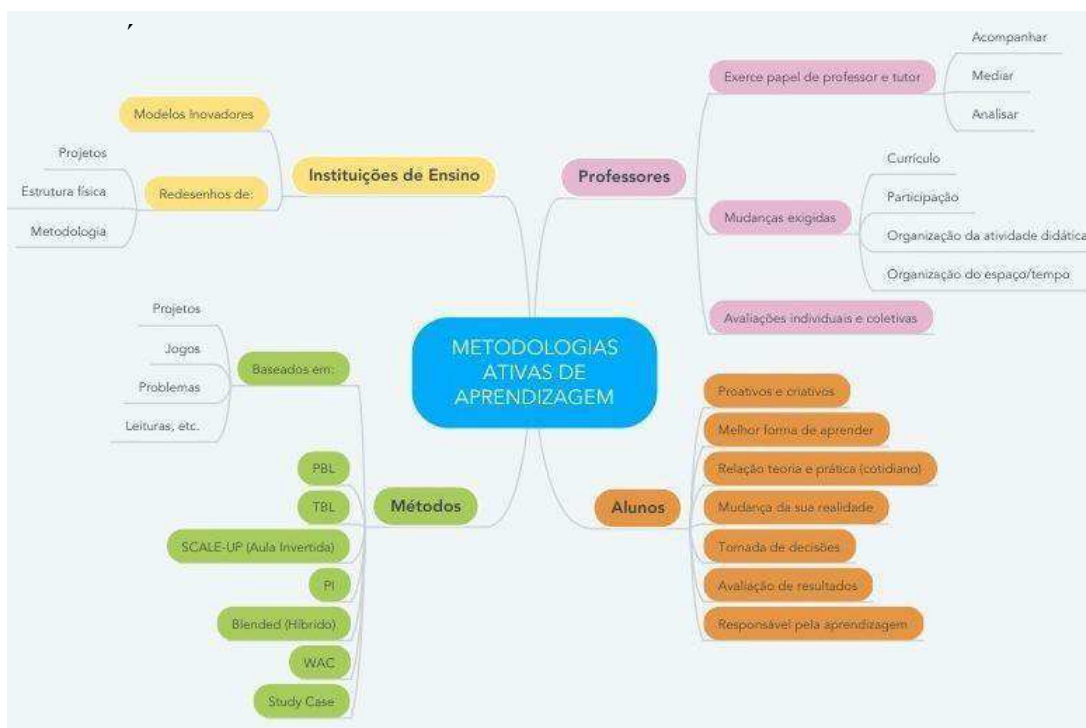
Os mapas mentais vão se utilizar de palavras-chave, cores e imagens criando uma estrutura fixa que tem um ponto central e vai ampliando suas ramificações a partir deste centro. Podemos comparar a Mapas Geográficos, visto que utilizaremos cores, linhas, símbolos, imagens e palavras nestes mapas.

Como dito anteriormente existirá uma ideia central, e a partir disto vai se ramificando para as ideias secundárias. Devemos nos lembrar de que os mapas mentais são ferramentas que permitem organizar pensamentos e facilitar tanto a introdução como a extração de informações no cérebro. Portanto, o mapa mental reforça a capacidade de memorização, organização, análise e síntese (Ontoria; Lucke; Gómez, 2006).

Tanto uma forma como a outra, o que importa é a dinâmica de criar informações onde o mecanismo de memória e informações estão rapidamente ao alcance. Devemos lembrar que existem outras formas de diagramação ou de mecanismo para esses fins, contudo os Mapas Mentais irão se distinguir uma vez que as formas apresentadas são bem simples não apresentando a gama de informação ou de conteúdo necessário será apenas mecanismo de diagramação das informações.

Podemos utilizar os Mapas Mentais tanto como forma de revisão dos estudos onde a sua diagramação de informação e as relações de conexões permitiram uma visualização mais ampla dos conteúdos estudados. Outro ponto como mecanismo avaliativo, permitindo promover um debate a partir dos mapas de cada um e os motivos de sua estrutura.

**Figura 3 – Modelo de um mapa mental**



Fonte: <https://www.visme.co/pt-br/templates/infograficos/mapas-mentais/>

### 3.1.2.4 Aprendizado por Problemas

A aprendizagem baseada em problemas é um método de ensino que recomenda a realização de atividades guiadas, com o objetivo de preparar os educandos para resolverem questões do cotidiano e das ações do mundo em que estes convivem. A aprendizagem baseada em problemas é, atualmente, reconhecida por ser uma das metodologias de ensino mais modernas e por ajudar o estudante a entender o conteúdo na prática com mais engajamento, autonomia e protagonismo.

Essa metodologia tem origem em um esquema pedagógico proposto por Charles Maguerez com vistas à formação para o trabalho de adultos analfabetos e que foi, posteriormente, adaptado por Bordenave e Pereira (2002) no âmbito da formação de professores. Mais tarde, partindo de uma releitura desses autores, Berbel (1998; 1999; 2012a) conferiu nova consistência teórica e epistemológica ao Arco de Maguerez, pela associação com o conceito de práxis e com a teoria de Paulo Freire, no contexto da educação superior (Teo; Borsoi; Ferretti, 2019, p. 488).

Esta Metodologia Ativa terá uma dinâmica onde alguns passos são importantes em seu desenvolvimento.

1. **Ensino centrado no educando e visando fortemente ao seu processo de aprender.** Este princípio tem a concepção de que organizar o ensino significa gerar oportunidades de aprendizagem para os educandos, associando por isso a aplicação de conhecimentos para suas habilidades.

2. **Responsabilização do educando por sua aprendizagem.** Neste ponto os educandos têm o poder de decisão acerca do que é importante aprender, o professor permite assim que ele seja responsável também pela definição do conteúdo.

3. **Consideração de aprendizagens anteriores.** Passamos então a compreender que a aprendizagem anterior pode tanto ajudar como dificultar o processo de novas aprendizagens, é necessário que os professores tenham informações sobre as aquisições que os educandos já possuem acerca do assunto.

4. **Aprendizagem ativa, interativa e colaborativa.** Neste ponto, o desenvolvimento das habilidades de formular ideias e verbalizá-las adequadamente vai requerer do educando uma participação direta e ativa. Isso deve desenvolver o senso crítico no trabalho em grupo, a escuta criteriosa e respeitosa, o hábito de colaboração em equipe. Para alcançar as soluções do problema dependerá da aquisição de conteúdos/informações, mas também da habilidade para que tenha uma ampliação de sua análise, síntese e julgamento, permitindo a verificação dos pontos mais pertinentes de sua aplicação ao problema em um contexto determinado.

5. **Contextualização do ensino.** A aprendizagem é experiencial e seu contexto é altamente específico. Os problemas ou casos devem permitir os desafios criados de situações extraídas dos contextos relevantes e reais do seu cotidiano. A relevância é tida como motivador primário dos educandos por lhes permitir experienciar dimensões da prática de sala.

6. **A aprendizagem é indutiva.** Os educandos aprendem analisando e resolvendo assim os problemas na forma de casos ou das narrativas acerca de complexos desafios do mundo real envolvendo o conteúdo estudado. A partir daí, deduzem as soluções que deverão ser apresentadas.

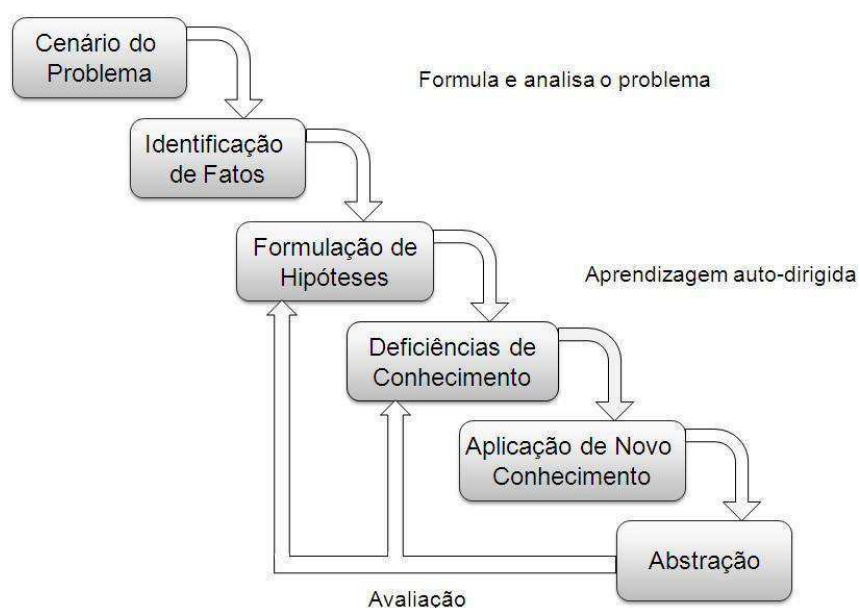
7. **O papel principal do professor (instrutor, tutor) é criar situações-problema e coordenar sua solução.** As ações do professor envolverão: a) a formulação de diferentes tipos de problemas e possíveis caminhos de sua solução; b) questionamento dos educandos sobre seu processo de aprendizagem com perguntas metacognitivas; c) estímulo da reflexão dos educandos para com sua aprendizagem e desempenho. O papel do professor é na verdade a de facilitador, orientador;

8. **O problema ou situação-problema sempre antecede a teoria.** Iniciaremos pela análise dos problemas que ocorrem em contextos reais, numa situação específica, em seguida, definir os objetivos a serem aprendidos. Só então os educandos buscarão a base de

conhecimentos teóricos que deve fundamentar e explicar cientificamente as soluções possíveis, por isso, o problema deve ser precedido da teoria.

Através da metodologia baseada em problemas tem que ser baseado no incentivo ao trabalho em equipe, e com isso a interação dos envolvidos para que possamos analisar e estudar as simulações de situações do cotidiano. Por isso é preciso que os professores apresentem aos educandos as situações problemas que fazem parte da sua vida.

**Figura 4** – Modelo de Aprendizado por Problemas



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ciclo-da-PBL-A-PBL-quando-aplicada-oferece-alguns-beneficios-dentre-os-quaes\\_fig5\\_307645030](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ciclo-da-PBL-A-PBL-quando-aplicada-oferece-alguns-beneficios-dentre-os-quaes_fig5_307645030)

### 3.1.2.5 Teatralização

O teatro pode nos servir enquanto ferramenta pedagógica que pode auxiliar professores e educandos no processo de ensino-aprendizagem dentro do conteúdo estudado. Ao se expressar por meio de atividades lúdicas e apresentações teatrais, os educandos refletem seu modo de ver e desta forma buscam criar símbolos que possam intervir na sua realidade e no seu desenvolvimento, o que contribui para o seu processo de formação fazendo parte das etapas que caracterizam à sua maneira de situar-se no mundo.

O uso do teatro em sala de aula favorece o desenvolvimento humano global, por abordar aspectos cognitivos, afetivos e diversas habilidades dos educandos. Dessa forma, é importante demarcar que a educação integral a que nos referimos considera que “a tarefa do desenvolvimento humano unilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal” (Frigotto, 2012, p. 272).

Problematizar as tensões presentes no mundo a partir das representações como o teatro, narrado por diferentes grupos sociais e artísticos e que têm como objeto de suas produções o conhecimento histórico, recortes cronológicos e regiões também distintas. Permite que os estudantes possam relacionar o conhecimento histórico com as mudanças ou permanências em seus cotidianos. Permitindo perceber no conteúdo de maior significado, o método histórico onde a relação presente-passado (Bloch, 2001), promover a construção de novas concepções sobre as relações de ensino, que pode auxiliar os educandos a se compreenderem como parte delas e como sujeitos capazes de gerar mudanças.

O ato de representar tem uma dependência da ação dos seus entes para que possa alcançar seus objetivos. Objetivos esses que dariam aos educandos uma percepção mais vívida do momento estudado, ou ainda da possibilidade existente nesta compreensão, portanto, ao representar o tema estudado através do teatro, os educandos praticaram os processos cognitivos que permitem que a problematização e o repensar do conteúdo, vivenciando o espaço ativo na percepção do conhecimento, até porque podemos dizer que:

a representação é um conceito-chave da teoria do conhecimento (Epistemologia), tal como está se desenvolveu na filosofia ocidental, desde a Grécia até a modernidade, tendo como seu centro o logos ou consciência racional. [...] Representar, nesse caso, remete a uma atividade do sujeito do conhecimento e a sua capacidade de “conhecer”, isso é, de apreender um “real” verdadeiro para além das aparências de um “real” produzido pelo senso comum (Falcon, 2020, p. 46).

Neste sentido, podemos utilizar do teatro como uma forma de expressão das representações tanto dos educandos como de sua sociedade, possibilitando um olhar para o passado e o questionamento do presente através da encenação. Por isso, o teatro, cinema ou outras formas de expressão artística, são formas interessantes na elaboração de uma metodologia ativa. Fazer o teatro como linguagem pedagógica é conduzir o educando ao processo de autonomia na conquista do conhecimento, permitindo a construção de uma aprendizagem mais prazerosa e dinâmica.

### **3.1.2.6 Elaboração de projetos**

Dentro do universo de criação e elaboração a proposta de projeto em sala de aula permite uma interação entre os agentes educacionais de forma bem intensa, uma vez que estes se colocam na produção direta dos objetos e da produção do aprendizado uma vez que a “construção do conhecimento se dá através das relações que os indivíduos estabelecem entre si, dependendo, portanto, da experiência vivida na sua coletividade” (Pacheco, 2017, p. 35),

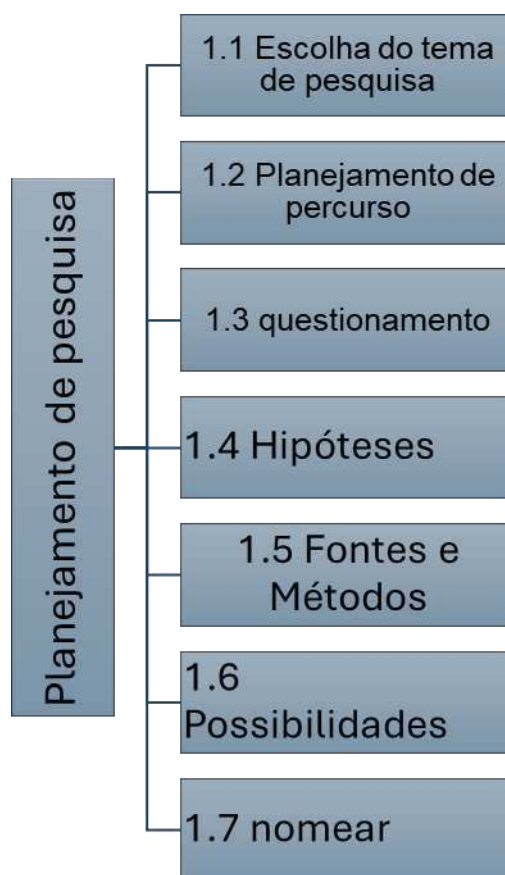
sendo assim os projetos não são parte exclusiva da vontade do professor ele deve perpassar pelo anseio e a busca dos alunos.

Para que isso seja então uma possibilidade de produção devemos entender que não estamos falando de “projeto de ensino” onde a visão do professor é a predominante e soberana e também não é o caso de determinarmos como “projeto de aprendizado” exatamente porque a intenção apresentada é de permitir uma proposta metodológica entre a simbiose das duas possibilidades, em que nem temos um regente soberano e poderoso, assim como não total autonomia do aluno.

Podemos então amalgamar e teremos então projetos de ensino-aprendizado uma vez que a intenção aqui de construção de uma realidade onde os agentes sociais (professor e aluno) se façam presente não apenas como agente educacionais, mas sim como agentes sociais na produção do saber e na construção da sua autonomia de aprendizado, “ao educador cabe planejar e supervisionar as atividades de pesquisa dos educandos, identificar as limitações e apontar estratégias a serem experimentadas na solução dos desafios encontrados pelos educandos” (Pacheco, 2017, p. 37) e aos alunos “é facultado selecionar entre seus interesses um tema sobre o qual deseja desenvolver um conhecimento mais aprofundado, expor suas dúvidas e compartilhar suas certezas valorizando seus saberes e duas habilidades extraescolares” (Pacheco, 2017, p. 37) .

Pensando assim podemos enfim apresentar uma possibilidade metodológica, lembrando que esta não se apresenta como uma fórmula pronta e descrita como a correta, mas sim a possibilidade de uma estrutura didática possível de apresentar resultados positivos em sua construção ou ainda de permitir um ponto de partida para elaboração de outros projetos ou metodologias onde este se aplique. Sendo assim, podemos apresentar o seguinte esquema para se pensar na elaboração de um projeto

1. O planejamento da pesquisa: Neste ponto apresentaremos toda a parte de organização e construção dos objetos de pesquisa, os meios e ainda as hipóteses existentes; sendo assim os pontos que teremos que seguir são:

**Figura 5** – Modelo de planejamento de pesquisa

Fonte: produzida pelo autor

Desta forma então podemos descrever os pontos acima assim:

1.1 Escolha do Tema de Pesquisa é o primeiro ponto a ser definido para tanto devemos levar em consideração pontos como os conhecimentos formais da turma, o projeto educacional e objetivo da Escola e o momento de vivência do aprendizado dos alunos.

Para que possam alcançar um nível de objetos de análise de qualidade devemos lembrar que o professor pode se utilizar das experiências de sala como um termômetro dos pontos de interesse ou de necessidade da ampliação do aprendizado. Sendo assim, o professor pode criar um hall de temáticas e sugestões aos alunos. Esta proposta se faz muitas vezes necessária em vista de um certo imediatismo dos temas por parte da sala, ou seja, o “tema da moda”, aquilo que está no imediato dos fatos, isso pode não se apresentar de uma forma produtiva naquele momento, porém pode ser utilizado como um ponto do projeto, por exemplo.

1.2 Planejamento de percurso: Neste momento a necessidade de organização e real aproveitamento das capacidades dos alunos se faz necessária, a percepção do professor em organizar as possíveis tarefas e junto como o grupo delegar as ações necessárias para o trabalho.

Devemos lembrar que estes momentos podem ser delicados, é melhor deixar os membros decidirem as ações, a quem de direito cabe. O professor deve mediar, mas não intervir diretamente para que assim a autonomia desejada seja alcançada.

1.3 Questionamento deverá permitir o percurso do debate de pesquisa. Cabe aos alunos demonstrarem todas suas dúvidas e apontamentos sobre o tema, para que possam criar questionamentos pertinentes e que venham alimentar o conhecimento sobre o tema. Desta forma, podemos criar grupos de questionamentos, onde um grupo pode gerar outro, ou seja, teremos um grupo e subgrupos de questionamentos.

Como a ideia de projetos ela se aplica a turmas e salas distintas podemos até gerenciar questionamentos entre elas, levando e trocando esses pontos entre uma sala e outra, permitindo assim uma busca mais coletiva do tema por parte dos grupos de salas distintas.

1.4 Hipóteses deverão surgir nas proporcionalidades dos questionamentos, ou seja, devemos criar ou supor hipóteses aos questionamentos anteriormente elaborados, visando assim uma solução plausível para estes que foram propostos no projeto.

Temos que entender ainda que as hipóteses permitiram que o professor perceba o nível dos alunos sobre o tema e que através deste lançar outros pontos de debate não se permitindo uma resposta de ordem óbvia e imediata, dando assim ao aluno uma aplicação do conhecimento uma vez que a hipótese criada provavelmente esta relacionada ao ponto que ele domina e conhece.

1.5 Fontes e Métodos: Nesta situação devemos lembrar que fontes e métodos não se aplicam ao universo acadêmico de pesquisa, mas sim ao universo da formação educacional, ou seja, as ferramentas possíveis e cabíveis aos alunos. Quais os níveis de acesso e que tipo de acesso a fontes eles possuem. Sendo assim, consideramos como fonte: bibliotecas, internet, revistas, entrevistas; lembrando ainda que a fonte deverá estar atrelada ao projeto permitindo assim o seu desenvolvimento e criação.

A atuação do professor como todo o percurso deverá ser de auxílio e não de controle, devemos nos ater a permitir que nossos alunos possam elaborar e definir seu universo de análise, demonstra uma visão mais ampla das fontes e métodos possíveis para um projeto e ainda dá a estes confianças na elaboração dos seus resultados.

1.6 Possibilidades seria a forma de apresentação possível dos resultados pelos alunos, uma vez que estes já conseguiram apresentar uma forma bem concreta de análise dos objetos, neste ponto teríamos uma criação da divulgação dos resultados.

Sendo assim, podemos ter como opções a publicação no tik tok, numa página de internet para todo o grupo; uma feira cultural; na apresentação de bannner pelos alunos na escola durante o intervalo; na publicação de um ebook.

1.7 Nomear será atividade final onde devemos colocar um título para que possa circular na internet e ter um elemento de atrativo a leitura.

### **3.1.2.7 Grupo de verbalização e Grupo de observação (GVGO)**

A questão do debate para o aprendizado é sempre reforçada como algo necessário, contudo, durante os debates grupais executados em sala de aula, é comum notar oscilações na participação dos alunos. Por vezes, quando encarregados de responder questionários ou reflexões acerca dos temas abordados, podem se dispersar rapidamente e comprometer as discussões. Nesse contexto, Oliveira (2015) pontua que as estratégias grupais enfrentam desafios significativos e exigem de um facilitador durante o processo. Essas estratégias devem fundamentar o educando, enquanto o professor atua instigando-o constantemente.

Em resposta a isso, Oliveira se compromete a apresentar estratégias para serem utilizadas nesses momentos. Uma das apresentadas, a de Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, segundo Oliveira (2015), teve sua origem na primeira metade do século XX, no contexto do movimento de renovação educacional da Escola Nova. O movimento estabeleceu uma mudança estrutural no campo da educação, ao promover uma visão mais focada no estudante como protagonista do processo formativo. Dessa forma, o aluno passou a ser reconhecido como um sujeito ativo, capaz de colaborar em sua própria aprendizagem. Portanto, ainda para Oliveira (2015), a metodologia GV/GO enfatiza a interação, especialmente dentro dos debates promovidos, em que os alunos terão oportunidade de aprimoramento da oralidade, criticidade e argumentação.

O papel do professor é essencial nesse aprimoramento, com a responsabilidade de apresentar as regras e os objetivos da atividade, determinar e organizar os grupos de acordo com o tempo favorável dentro da aula (Oliveira, 2015). O arranjo age para que a estratégia cumpra a sua função metodológica e envolva plenamente os alunos. Poderá ser aplicada em diversos contextos de sala de aula, desde a introdução de novos assuntos, até o encerramento de disciplinas, ainda indo além do aprendizado basilar, mas envolvendo o desenvolvimento

ativo das habilidades que ultrapassam o espaço escolar. A estratégia “visa explorar profundamente o assunto debatido; motiva os alunos; permite avaliação, autoavaliação e feedback instantâneo” (Silva, Morano e Cerqueira, 2022, p.119).

Oliveira (2015) aponta as fases de execução da técnica:

**Tabela 2-** fases da execução da técnica

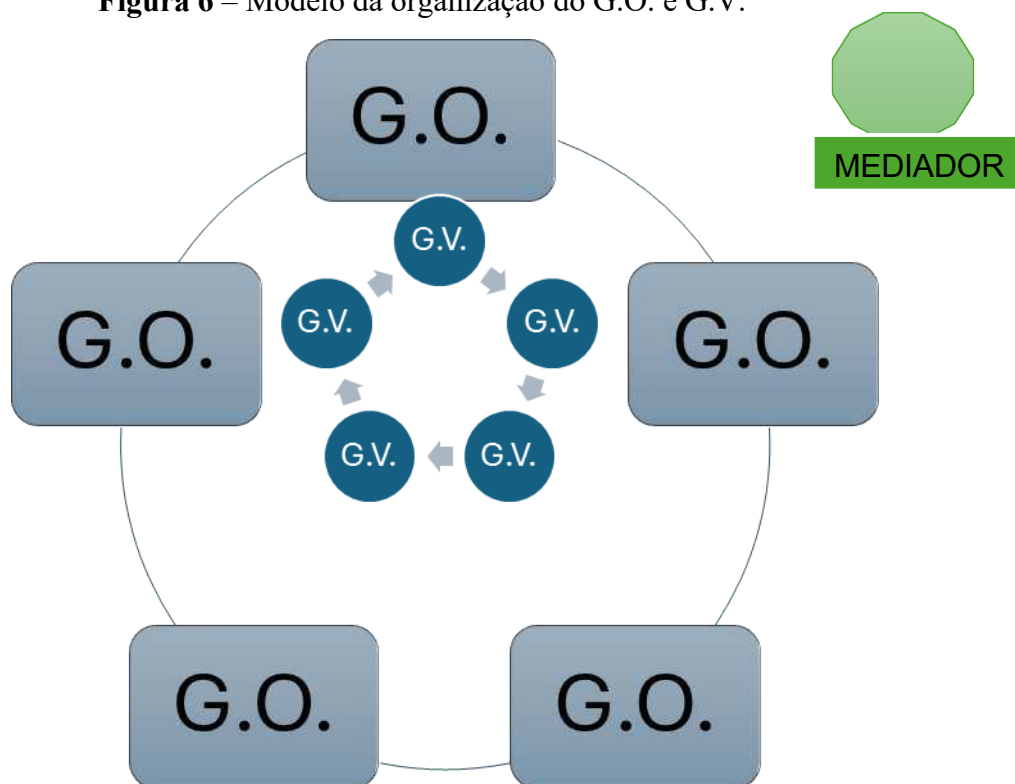
<b>Etapa</b>	<b>Grupo de Verbalização</b>	<b>Grupo de Observação</b>
<b>Formação</b>	Grupo situado no centro, responsável por conduzir as primeiras discussões.	Grupo posicionado ao redor do centro, com a função de observar o debate.
<b>Atuação</b>	Apresenta reflexões e argumentos conectados à temática proposta.	Faz anotações acerca das observações realizadas, sem intervir.
<b>Troca</b>	Após o término das discussões, assume a função de observação.	Assume o papel de verbalização, participando de maneira efetiva da nova rodada.

Fonte: produzida pelo autor

Durante o desenvolvimento da atividade, enquanto os alunos se organizam e debatem acerca das questões norteadoras, da temática escolhida, o professor terá que relembrar a turma da importância da contribuição geral, uma vez que o objetivo é enriquecer o debate com diferentes perspectivas.

Para atrair ainda mais os grupos, poderá questionar diretamente o grupo de verbalização e guiar para que o grupo de observação anote as respostas e as analise, para que depois as anotações sejam discutidas na troca de papéis. A atuação do professor será pontual caso a turma se distraia ou se limite nas exposições, e terá o papel de sugerir novas possibilidades e tópicos relacionados diretamente ao tema. Nesse momento, se os alunos encontrarem dificuldades de conexão com a metodologia ou com os aspectos abordados pela temática, poderá tecer exemplos práticos e próximos da realidade dos alunos, assim deixando mais claro para a experiência da turma.

**Figura 6** – Modelo da organização do G.O. e G.V.



Fonte: Produzido pelo autor

Para encerrar, o professor poderá promover a integração das ideias abordadas pelos dois grupos e evidenciar o valor do trabalho em conjunto para a construção do conhecimento. Isso apenas ocorrerá se todos os alunos estiverem constantemente engajados na tarefa. Assim, os objetivos metodológicos serão alcançados e os principais pontos de análise terão sido contemplados. É, nesse sentido, que a estratégia GV/GO se mostra como um recurso forte de desenvolvimento do processo educativo colaborativo.

### 3.1.2.8 Aprendizagem por entre pares ou times

A instrução entre pares (IP) é baseada na aquisição de conhecimento e habilidade por meio de cooperação entre estudantes de status e habilidades, organização e engajamento, conflito cognitivo, gerenciamento de erros, comunicação e afeição. Esses processos auxiliam o ajudante e o ajudado a aprender durante uma sessão de IP.

Tal método tem por características ser uma metodologia ativa que fomenta a aprendizagem colaborativa entre tutor e tutorado, fato que proporciona ganhos substanciais no aprofundamento de determinadas áreas e/ou conhecimentos.

Para melhor entendimento dessa metodologia, é fundamental compreender algumas expressões, como “peer mentoring” – mentoreamento por pares (por dois ou menos alunos por professor), “peer tutoring” – tutoria por pares (por três a dez alunos por professor) e “peer didactic” – pareamento didático (para mais de dez estudantes por professor).

Em todos os meios descritos, há uma separação formal entre tutor e tutorado, quando geralmente o tutor é um staff ou alguém de formação acadêmica mais avançada. No caso do cenário ser composto por tutores que ainda estão no curso de graduação, temos a instrução horizontal (peer to peer), quando o orientado e o tutor são do mesmo período da graduação, e a instrução vertical (near-to-peer), quando o tutor é de um período à frente.

Nesse método, os alunos trabalham juntos para resolver problemas, discutir conceitos e compartilhar conhecimentos. Isso promove a colaboração, a construção coletiva de entendimento e o desenvolvimento de habilidades sociais, além de proporcionar uma perspectiva diferente sobre o conteúdo estudado.

O “peer instruction” prevê o uso de tecnologias, o que ocorre na Universidade de Harvard onde são utilizados “clickers”<sup>22</sup> que são dispositivos individuais que permitem o cômputo instantâneo das respostas. Se houver baixo índice de acertos, abre-se a discussão para que o aluno converse com seu colega a respeito da resposta dada.

Na construção desta proposta o criador professor Eric Mazur, com a utilização da metodologia, o nível de retenção de informação pelos alunos nas aulas sobe de meros 20% (apurados em aulas expositivas tradicionais) para invejáveis 60%. (Craig, 2012)

Assim, a “peer instruction” em inglês ou instrução entre pares é uma abordagem educacional onde os alunos ensinam e aprendem uns com os outros, em vez de dependerem exclusivamente do professor. Nesse método, os alunos trabalham juntos para resolver problemas, discutir conceitos e compartilhar conhecimentos. Isso promove a colaboração, a construção coletiva de entendimento e o desenvolvimento de habilidades sociais, além de proporcionar uma perspectiva diferente sobre o conteúdo estudado.

Por isso, podemos definir a instrução entre pares como um método que promove a autonomia do estudante baseado em leituras previamente estabelecidas relacionadas ao tema

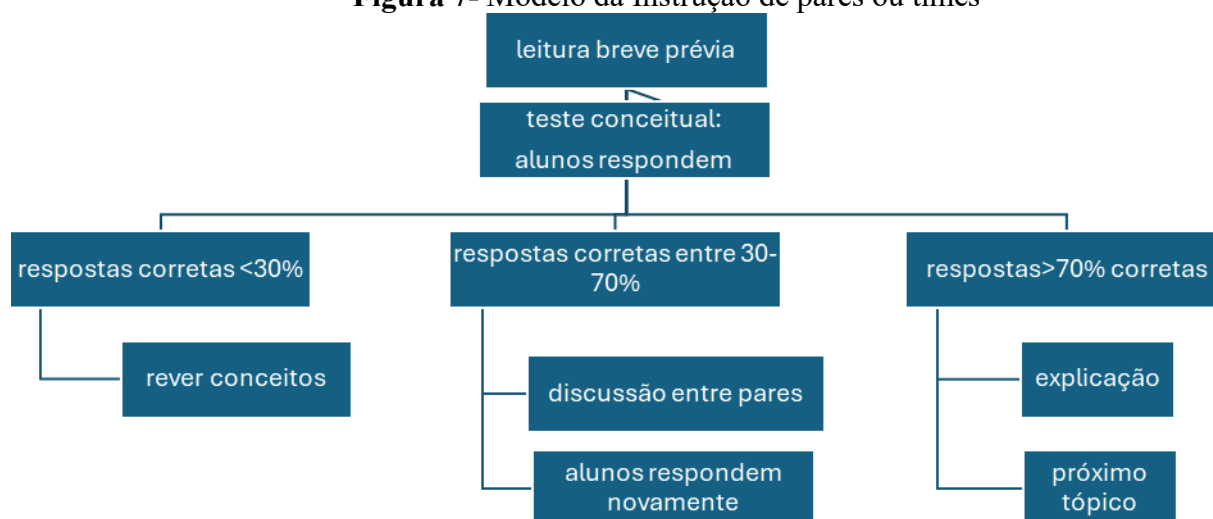
---

<sup>22</sup> São app para permitir uma avaliação ou um análise mais rápida do aprendizado como por exemplo Sociative.

proposto onde o professor atua como mediador propondo questões com base nas dificuldades da turma.

Outra vantagem da técnica é a possibilidade de utilizá-la tanto em aulas presenciais como on-line, promove a colaboração através de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, como chats em tempo real e mensagens de grupo. Independentemente do ambiente de aprendizagem, é importante fornecer orientação e estrutura para as atividades de instrução entre pares, garantindo que os alunos saibam como colaborar efetivamente e alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

**Figura 7- Modelo da Instrução de pares ou times**



Fonte: ust-in-ime eaching and Peer nstruction, Eric Mazur and Jessica Watkins.

Devemos ainda pensar alguns pontos antes da aplicação de fato da metodologia, fatos esses que são os seguintes:

- Quanto à exigência de continuidade inerente ao processo:

O educando deve realizar leitura prévia (em casa ou em classe), responder a questionamentos do professor para, posteriormente, participar da aula e dos próximos momentos do desenvolvimento do método. Percebe-se, pois, que a aplicação do método não se limita ao tempo de duração de uma aula; ao contrário, tem início quando o aluno entra em contato com o texto recomendado pelo professor sobre determinado conteúdo. Assim, um desafio é o de conscientizar o aluno para a necessidade de acompanhamento da disciplina, dentro e fora da sala de aula, e incentivá-lo ao exercício da frequência;

- O tempo de aula para aplicação do método:

A efetiva aplicação do método implica em maior tempo de aula e contato entre professor e alunos. Isto porque, para que se aplique o “peer instruction”, no momento da aula, há alguns movimentos obrigatórios: a) o da explanação breve do professor; b) o dos

questionamentos conceituais para respostas individuais; c) o da discussão entre os pares sobre os questionamentos conceituais; d) o da resposta e comentários do professor sobre os questionamentos conceituais;

- Cultura da responsabilidade:

Indispensável para a aplicação do método e sucesso nos resultados. Alunos e professores precisam ser envolvidos para realizarem suas específicas ações – preparação prévia, leitura, discussão, argumentação, pesquisa e outros - dentro da metodologia ativa de aprendizagem em processo, o que exigirá disciplina acadêmica e responsabilidade;

- O papel docente no acompanhamento dos alunos:

A aplicação do método exige estudo com antecedência e construção de forma inédita, pelo professor, de textos e questionamentos. Também há necessidade de que os professores atendam e acompanhem os alunos fora da sala de aula. Além disso, monitores ou auxiliares são necessários para ajudar o professor em todo o processo;

- A origem do método e a aplicação em disciplinas das Ciências Humanas:

É necessário ainda definir indicadores para a avaliação da aplicação do método em disciplinas das Ciências Humanas no Brasil porque as experiências com o método surgiram no curso de Física, em Harvard, EUA.

Com esses pontos definidos a metodologia torna-se então mais prática e dinâmica permitindo assim um crescimento do aprendizado.

### **3.1.2.9 Fórum e Debate**

Um fórum de discussão é um espaço virtual destinado ao intercâmbio de ideias e conhecimentos sobre temas específicos, especialmente no contexto educacional. Neste ambiente, estudantes, educadores e especialistas podem compartilhar experiências, fazer perguntas e debater conceitos, promovendo um aprendizado colaborativo. Os fóruns incentivam a reflexão crítica e a construção de um conhecimento mais profundo, permitindo que os participantes aprimorem suas habilidades de comunicação e argumentação. Dessa forma, proporcionam uma oportunidade valiosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

No Fórum de Discussão, os participantes compartilham ideias e opiniões sobre temas educacionais, promovendo a troca de conhecimentos. Cada integrante pode postar comentários, responder perguntas e interagir com outros participantes, criando um espaço

colaborativo de aprendizado. É fundamental que as contribuições sejam respeitadas e baseadas em evidências, pois isso enriquece o debate.

Além disso, o facilitador do fórum monitora as interações para garantir que as diretrizes sejam seguidas, promovendo um ambiente produtivo e enriquecedor para todos, facilitam a troca de ideias entre alunos, permitindo que compartilhem diferentes perspectivas e experiências. Essa interação promove um ambiente de aprendizado ativo, onde a construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa e engajadora.

Os fóruns de discussão são ferramentas essenciais na educação, pois possibilitam a troca de ideias e o aprofundamento de temas entre alunos e educadores. Existem diversos tipos de fóruns que podem ser utilizados para enriquecer o aprendizado e incentivar a interação. Abaixo, apresentamos alguns deles:

- **Fórum Temático:** Focado em um assunto específico, onde os participantes podem debater questões relevantes e aprofundar o conhecimento acerca do tema.
- **Fórum de Perguntas e Respostas:** Um espaço para tirar dúvidas, onde especialistas ou colegas podem responder questionamentos, promovendo um aprendizado colaborativo.
- **Fórum de Reflexão:** Destinado à troca de experiências e reflexões pessoais sobre um determinado tópico, incentivando a construção de sentido e a autocrítica.
- **Fórum de Debates:** Permite a apresentação de argumentos distintos sobre um tema controverso, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico entre os participantes.
- **Fórum de Projetos Colaborativos:** Voltado para a elaboração conjunta de projetos, onde os participantes compartilham ideias e criam soluções coletivas.

Temos ainda alternativas para fórum de discussão que são essenciais para o processo educativo e promover a interação entre alunos e professores. Essas estratégias podem variar amplamente, abrangendo desde plataformas digitais até métodos mais tradicionais.

**Tabela 3-** alternativas, descrições e vantagens

Alternativa	Descrição	Vantagens
Grupos de Estudo	Reuniões presenciais ou virtuais para discutir tópicos específicos.	Fomento à colaboração e ao aprendizado coletivo.
Blogs Educacionais	Espaços online para	Estímulo à escrita e ao

	reflexões e debates sobre temas pertinentes.	pensamento crítico.
Redes Sociais	Utilização de plataformas como Facebook ou Twitter para discussões.	Facilidade de acesso e maior engajamento.
Webinars	Seminários online que permitem interação em tempo real.	Possibilidade de participação de especialistas e audiência diversa.

**Fonte:** criada pelo autor

### 3.1.2.10 Estudo de Caso

O estudo de caso é uma abordagem de ensino baseada em situações de contexto real, assim como o Problem Based Learning (PBL). As abordagens de ensino e aprendizagem baseadas em situações de contexto real são poderosas para desenvolver competências e habilidades relativas à resolução de problemas, à tomada de decisão, à capacidade de argumentação e ao trabalho efetivo em equipe. O estudo de caso tem o potencial de trazer ao contexto real conceitos que podem ser abstratos ou desconexos, caso sejam abordados apenas teoricamente e isoladamente.

O estudo de caso envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de situações de contexto real, as quais são denominados “casos”. Pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares. Apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma apropriada.

Os casos são construídos em torno de objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) que se pretende desenvolver, e são seguidos de questões que devem ser respondidas pelos estudantes. A presença dessas questões torna o estudo de caso uma abordagem de ensino guiada. Os educandos analisam os saberes necessários para a resolução do caso, pesquisam e discutem em pequenos grupos.

A próxima etapa é a discussão dos resultados no grande grupo, que deve sempre ser finalizada pelo professor, que realiza uma avaliação do trabalho da turma e pode retomar pontos importantes que tenha permanecido descobertos.

O professor identifica conceitos que o estudante deve trabalhar, e propõe aos estudantes materiais de apoio. Não necessariamente o estudo de caso exige preparação prévia por parte do estudante, mas fazê-lo favorece a agilidade do processo em sala de aula.

Durante a atividade, nos grupos de estudo, os estudantes buscam as respostas para os questionamentos apresentados no caso, e o professor pode interferir na resolução do problema, colocando novas questões que redirecionem o pensamento dos estudantes caso eles estejam seguindo um caminho incorreto.

Este último fato suscita uma preocupação, a de que o professor acabe fornecendo as respostas aos estudantes enquanto acompanha as atividades das equipes, e transforme o estudo de caso em uma aula expositiva disfarçada. Recomenda-se que o professor devolva perguntas ou incorreções aos estudantes, formulando novas perguntas que redirecionem o pensamento.

Devendo assim elaborar um estudo de caso conforme o objeto de estudo. O estudo de caso parte de uma situação-problema que se busca compreender e para isso os educandos devem coletar informações sobre o contexto e as variáveis, para isso deve-se perguntar: "como (ou por que) determinada situação-problema ocorre?"

O estudo de caso é uma boa estratégia para quando a situação - problema e o contexto estão fortemente ligados. Sendo necessário, que haja previamente uma reflexão e uma boa base teórica para determinar como será feita a pesquisa.

Os métodos e as ferramentas para a coleta e análise de dados serão diferentes em cada caso e devem ser escolhidos conforme os objetivos da pesquisa e as possibilidades metodológicas.

A coleta de dados pode ser feita por pesquisas bibliográficas, documentais, pesquisa de campo, observação, entrevistas, questionários, grupos focais, ou qualquer outro método pertinente para a análise.

Com as informações em mãos, o pesquisador faz as análises e, a partir delas, elabora as conclusões e soluções para o problema.

Basicamente, um estudo de caso pode ser organizado nas seguintes **etapas**:

1. Identificação de um problema de pesquisa
2. Levantamento dos dados
3. Análise do contexto (variáveis)
4. Soluções/conclusões sobre o problema (se for possível, realizar a análise generalizante)

5. Socialização dos resultados
6. Gerar hipóteses ao grupo para resolutividade das situações-problema

### **3.2 A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: Relatando experiências**

Nesta subseção iremos analisar como os docentes da UESPI ministrarem tocante a disciplina de Metodologia do Ensino de História (MEH) buscam ampliar o escopo analítico dos seus graduandos na utilização de novas formas de ensino e aprendizado como por exemplo o uso das Metodologias Ativas, tendo como base o cinema, assim como as impressões dos estudantes com relação a experiência em sala de aula desta disciplina.

Em se tratando da formação de professores de História inúmeros fatores deverão ser pensados: currículo, a estrutura das universidades, a produção acadêmica assim como a forma de ensinar a ensinar e nesse ponto que as disciplinas de prática pedagógica (PP), Metodologia do ensino de História (MEH) e os Estágios Supervisionados, são disciplinas que possibilitam na formação dos licenciandos a sua vivência escolar.

No que tange a formação acadêmica as peças que muitas vezes não se encaixam é a teoria e a prática, talvez o ponto mais nevrálgico da formação do licenciado é conseguir perceber como o que é ensinado na universidade vai alcançar a sala de aula, nos impulsionando a questionar os ensinamentos de Fustel de Coulange, George Duby, Thompson, Hobsbaw entram na sala do ensino fundamental e médio.

Na academia nós, professores, apresentamos uma carga teórica forte e leitura bem complexa sobre a questão leitura de base epistemológica e filosófica abrangente, não falta ao licenciado uma formação adequada a sua carga teórica contudo quando as relações das PP e ou da importância das disciplinas pedagógicas teremos um grande abismo ao ponto de se ter uma relação desconexa entre elas

A diferença entre historiadores e pedagogos dentro desse paradigma anterior de Didática da História era de ênfase: historiadores imaginavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem História, enquanto pedagogos enfatizavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem ensinar (e, portanto, o bom ensino independeria do domínio do modo específico de uma área pensar seus objetos) (Cerri, 2013, p. 28-29).

Tal diferença nos leva a buscar uma compreensão do como se dá a didática da História (DH) para essa permita uma relação entre a prática e conceitos pedagógicos e de

história desta forma Bergmann (1990) indica a existência de uma reflexão histórica-didática que se caracteriza em três tarefas que são: empírica, reflexiva e normativa.

A empírica tem como pressuposto a sistematização dos processos de ensino e aprendizado de História no processo de formação de indivíduos, grupos e sociedades “A didática da história é uma disciplina que pesquisa a elaboração da história e sua recepção, que é de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não” (Bergmann, 1990, p. 30).

A reflexiva tem como arcabouço a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela história; ela possui uma intenção prática desta forma ela tem como parâmetro não somente a DH, mas também da própria ciência histórica e assim gera uma investigação tato dos significados gerais desta como também da vida cultural e a práxis social do seu tempo.

A normativa ela investiga e sistematiza todas as formas da mediação intencional e da representação e/ou exposição de História e principalmente do ensino de História, e da sua mass media possível através dos mecanismos de ensino e aprendizado.

Partindo desta divisão Bergmann (1990) vai apontar que as histórias assimiladas e experimentadas diretamente todos os dias pelo devir, e as que são recebidas e assimiladas pela transmissão da ciência histórica devem ser estudadas pela tarefa empírica da didática da história. Já a tarefa reflexiva, visa, portanto, a análise do trabalho do historiador, observando os seus métodos, seus procedimentos, a forma como eles lidam com a pesquisa, suas ideias, seus interesses, entre outros. Por último, a tarefa normativa da didática da história é quem vai indicar e direcionar os caminhos para as funções de orientação da História na vida prática humana.

É por isso que em Rüsen (1987), encontra-se um dos princípios constitutivos em Didática da História será de ordem teórica que diz respeito ao universo das orientações e discussões sobre todas as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e que com isso teremos as seguintes questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?” tais questões vão nos guiar pela busca do condito de consciência Histórica é fundamental.

Esta abordagem da consciência Histórica já vem se consolidando ao longo dos anos, contudo foi na década de 1980 que temos uma forte corrente nesta questão, que promovia uma aproximação da didática, do ensino e do aprendizado de História com o

conceito de Consciência Histórica, isto permitirá uma ampliação do campo de análise didática para o além sala de aula, ampliando os eixos de conhecimentos e transmissão introduzindo assim elementos como meios de comunicação, museus, filmes, monumentos, etc.

A consciência histórica é “o privilégio do homem moderno de ter uma plena consciência da historicidade de todos os presentes e da relatividade de todas as opiniões”. Com isso, estamos diante da “revolução mais importante daquelas que experimentamos com a chegada da era moderna”. Na opinião de Gadamer, as grandes mudanças espirituais de nosso momento histórico se devem justamente a esse fato, uma vez que essa “consciência” está tendo seus efeitos não apenas nos modos de conhecer, mas também nos modos de agir e esperar. Não basta mais confinar-se aos limites tranquilizadores de uma tradição exclusiva, é necessário entender a própria perspectiva que o determina, mas do sentido interno que lhe dá a historicidade que o constitui (Gadamer, 1993, p. 25).

Teremos em Rüsen o princípio de que o aprendizado histórico deve desenvolver a competência narrativa na vida dos sujeitos é através dessa competência que a relação entre passado, presente e futuro tornam-se uma coerência temporal interna permitindo assim se situar a vida no tempo.

A síntese entre aprendizado histórico e competência narrativa, será observada através da constituição histórica de sentido que permite a sua expressão pela consciência histórica [tipologia dos níveis de desenvolvimento da consciência histórica]. Como ciência do aprendizado histórica, a Didática da História para Rüsen (2015) deveria se preocupar com a identidade histórica, uma vez que a competência narrativa visa situar o sujeito no tempo, para perspectivar seu futuro. Essa identidade também é responsável por tornar o sujeito que se identifica como ser humano. Uma vez que a consciência histórica alcança a identidade no tempo. O humanismo, por conseguinte, passe a ser o ponto fundamental para a aprendizagem histórica.

Por isso, na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Por isso, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor não só conhecê-la, mais também a transformá-la, moldando para enfrentar, ouvir e desvelar o seu mundo, na busca do encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que sabem pouco de si [...] e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (Freire, 1970, p. 29).

Através dessa abordagem o sujeito passa a ser agente ativo da história, uma vez que fato esta correlacionado sob competência narrativa e lhe confere a possibilidade de uma

história mais dinâmica e viva tirando assim do marasmo da factualidade e da estática, para que isso seja então uma forma pulsante se faz necessário que o indivíduo se perceba como o agente da história, “a história é uma síntese do interior e do exterior, do ‘real’ e do ‘fictício’, do objetivo e do intencional, do empírico e do normativo. A consciência histórica é a realização e o resultado desta síntese” (Rüsen, 1992, p. 19).

Na busca por essa estrutura é que devemos pensar como os professores de história estão sendo formados quais as linhas entre o ensino de história e a teoria que se encontram na sua formação, a eterna luta entre disciplinas da educação e da história ofuscam mais do que ajudam na busca pela consciência histórica.

Como foi relatado anteriormente, a construção do currículo do curso de História flutua entre um bacharelado e uma licenciatura, onde muitas das vezes as disciplinas não se conectam e ou em outras se contradizem. Analisando a disciplina que podemos dizer que está mais na fronteira dessa relação entre teoria e ensino, que é a Metodologia do Ensino de História e junto a ela possamos então questionar como ela se coloca tanto na sua abordagem como na sua recepção, ou seja, qual a estrutura ementaria e como ele consegue ter um alcance na sua prática. Teremos aqui um real possível relação entre os dois universos? Educação e História e assim possamos encontrar o ensino como resultado deles dois?

A disciplina de MEH é ministrada na metade do curso e quem sabe podemos usá-la como um divisor entre teoria e prática, lembrando sempre que a PP vem sendo aplicada desde do primeiro período, a partir do quinto período os licenciados já começam a serem encaminhados para a pesquisa e a prática docente tendo como disciplina final a MEH nos blocos seguintes, quando então irão para as escolas onde passam a cumprir o Estágio Supervisionado Obrigatório de 400 horas, que se divide em três momentos: Estágio Supervisionado I (100 horas), Estágio Supervisionado II (100 horas), Estágio Supervisionado III(200 horas).

A ementa apresenta em MEH nos coloca mais uma vez numa grande abstração teórica onde o que vai ficar definido será estudos e análises do ensino e não da real prática deste “Contribuir na formação profissional do ensino de História, a partir do aprofundamento do estudo das relações entre fundamentos da produção historiográfica e a prática do ensino de história.” (UESPI, 2013).

O objetivo da disciplina não se apresenta na instrumentalização do licenciado em correlacionar o aprendizado teórico e as bases que deveriam ter adquirido e apreendidos ao longo das PPs fica claro uma desconectividade entre os dois universos, no projeto político

pedagógico do curso não existe uma relação entre estes pontos ou ainda entre as disciplinas da base pedagógica, como dito anteriormente as duas relações se apresentam paralelas, porém desconexas.

Esta falta de planejamento ou de interpelação entre a PP e a MEH coloca o licenciado numa formação defasada, considerando que que o mesmo não possui base de metodologias ou até mesmo de propostas de estudos para serem de fato aplicadas em sala de aula.

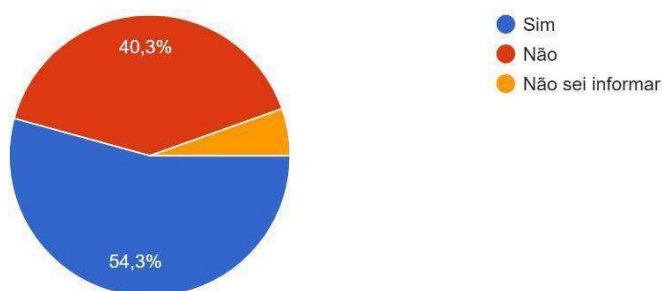
Ao longo dos anos de 2023 e 2024 foram aplicados questionários no sistema google *forms* com alunos do curso de História (129 estudantes) sobre o uso de metodologias e o aprendizado deles em sala. Com base nas respostas vamos analisar algumas delas para melhor perceber as questões do aprendizado deste em sala de aula.

As questões tinham como interesse perceber o quanto a metodologia e o uso do cinema chegam de fato ao aprendizado desses alunos, no gráfico a seguir vemos que 40,3% dos alunos que informaram (129 respostas) não tiveram acesso a metodologia de uso do cinema.

### Gráfico 1

2) Você teve acesso a metodologia do uso de cinema em sala desde que ingressou no curso?

129 respostas



Fonte: google forms produzido pelo autor

Considerando os alunos que não souberam informar esse percentual se ampliaria e o debate e as considerações necessárias surgem para o uso da metodologia dos cinemas em sala de aula no sentido de favorecer uma metodologia ampla e aceitável.

Ao questionarmos o acesso é este o ponto principal se acessar leva ao aprendizado dos alunos, ou seja, os alunos têm acesso a metodologia mais isso retorna em aprendizado? Ou o que iremos ter é o uso em sala sem uma real forma de aprendizado ou debate do como usar essa metodologia?

A prática do uso de cinema é algo presente entre os professores que utilizam até porque o tempo de aula no ensino superior permite assistir ao filme como um todo. A outra pergunta teremos o uso da metodologia em praticamente todas as disciplinas do curso utilizadas em algum momento pelos professores, contudo o uso deste vai se dá sempre como uma ferramenta didática de sala e não como um aprendizado, além do que a ferramenta não é questionável, mas sim a forma como os alunos são apresentados a elas.

Quando questionados sobre o desenvolvimento das habilidades de uso em sala sobre o cinema teremos 51,2% dos alunos não se sentem aptos ao uso dessa ferramenta por não ter tido essa formação e na sua maioria vão aprender nos estágios, na prática do dia a dia.

Gráfico 2



Fonte: google forms produzido pelo autor

Esse ponto apresentado no gráfico 2 é importante para podermos perceber o quanto realmente os alunos desenvolvem seu aprendizado na MEH, o quanto essa disciplina permite um preparo ou o quanto deveria permitir esse preparo, alguns alunos vão declarar que mesmo sendo usado em sala o aprendizado do uso dessa metodologia não ocorre:

Alguns professores nos passaram filmes como em história antiga a guerra do fogo e em metodologia científica: o nome da rosa. O que me marcou muito, mas que também os professores sempre nos chamaram a atenção para esse recurso. Pois é muito delicado de ser utilizado. Portanto, requer muita atenção.<sup>23</sup>

A chamada de atenção não levou ao aprendizado, tornando mais uma vez o aprendizado ineficaz. A necessidade de uma revisão da metodologia utilizada na disciplina, torna mais uma vez o uso de filmes recreativa e não de forma avaliativa demonstrando uma ausência didática do uso do cinema. Na maior parte das vezes eles entram com o uso do cinema como um mero complemento ou de ilustração do fato estudado.

Um outro ponto levantado é sempre uma boa recepção dos alunos com as propostas, eles demonstram forte interesse em utilizar o cinema como forma avaliativa ou de

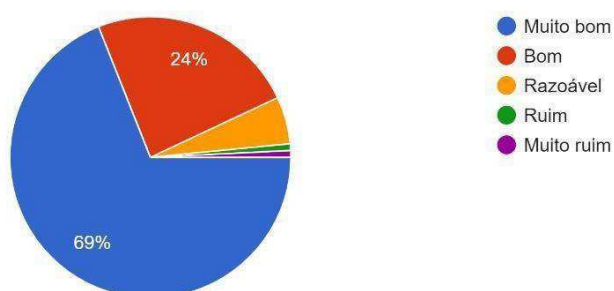
<sup>23</sup> Declaração dada por aluno durante aplicação anônima do questionário

estudo em sala de aula. O gráfico 3 demonstra a alta aceitação uma vez que proporciona aos alunos desenvolverem a imaginação no entendimento dos conteúdos, e com o uso de animações, eles podem entender o que realmente está acontecendo nos processos apresentados pelo livro didático e pela explicação do professor. Além disso, eles despertam a curiosidade dos alunos e os motivam para novos temas e indução ao desejo de pesquisar.

**Gráfico 3**

9) O que você acha do uso de cinema em sala de aula?

129 respostas

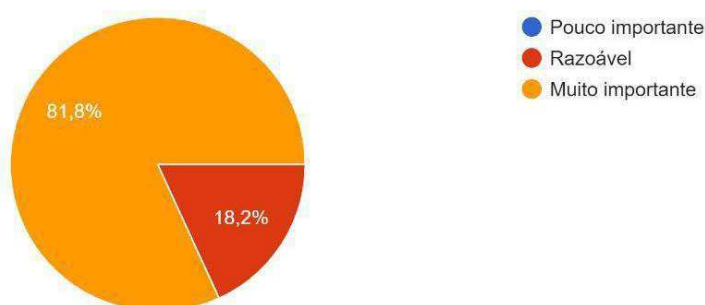


Fonte: google forms produzido pelo autor

Muitos alunos declararam essa boa recepção ao mundo do cinema, pois ele entende esse uso como uma forma de auxiliar na visualização do conteúdo exposto, com a intenção de ampliar o universo trabalhado pelo livro didático. O aluno deve ir um pouco mais profundo na proposta, permitir que o cinema dê a ele uma possibilidade do debate; isso se dá uma vez que a noção do livro se faz de uma forma muito “canônica”, ou seja, o que lá tá escrito não deve ser debatido e sim aceito.

Com relação a opinião dos docentes para o uso do cinema e a importância deste na MEH a aprovação massiva nos questionários respondidos teremos uma aceitação de 81,8% de 20 professores, de positividade para o uso desta prática no aprendizado.

**Gráfico 4**



Fonte: google forms produzido pelo autor

O professor deve estar aberto a aprender a aprender; atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos; promover o desenvolvimento de projetos cooperativos; assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno; proporcionar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar; dominar recursos tecnológicos; identificar as potencialidades de aplicação destes recursos na prática pedagógica; desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atividade de mediação.

Por isso é que a MEH deve ser uma disciplina chave nesta construção favorecendo um aprendizado não só técnico, mas também reflexivo e analítico social, que seja alcançado pelo aluno. O ensino de metodologia não deve ser apenas para o apuro da técnica, mas sim para a capacidade de gerar o debate e permitir ir além de sala de aula.

O professor deve estar consciente do seu novo papel perante os alunos, não mais de o dono da verdade, mas como um interlocutor privilegiado, que provoca reflexões, por isso a postura de aprendizado no MEH nos leva a premissa que o professor não deve enxergar a tecnologia como algo ruim, mas como uma ferramenta poderosa no processo de ensino. Esse novo caminho deve levar o profissional a refletir e compreender a importância de seu papel com relação ao desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, uma vez que os equipamentos tecnológicos bem incorporados no projeto pedagógico, são ferramentas valiosas a seu favor para o processo ensino e aprendizagem.

### **3.3 O QUE ENSINAMOS NA GRADUAÇÃO E A RELAÇÃO COM A ESCOLA: como o cinema chega à sala de aula?**

Nesta subseção, através da aplicação do e-book e questionários e da realização de relatórios, trataremos de demonstrar se as formas aprendidas na graduação e o uso do cinema chegam no dia a dia da sala de aula; se ele se sente seguro em sua aplicação e de que forma ele compreende a importância de um ensino mais dinâmico e menos bancário.

Nesta subseção fazemos análises a partir dos dados que foram coletados nos questionários aplicados e nos dados contemplados nos relatórios dos estagiários, sobre o papel do uso de filmes no processo de aprendizagem da disciplina História, demonstrando como eles possibilitam o entendimento de conceitos ligados a realidade social e contemplados no Ebook enquanto produto técnico-tecnológico.

Neste ponto trabalhamos com as disciplinas de prática pedagógica, Metodologias do Ensino de História e dos estágios com alunos graduandos destas disciplinas, que se

utilizaram da proposta do produto e aplicaram em sala de aula, apresentando os resultados obtidos.

Diante deste novo cenário educacional, onde nossos graduandos buscam novas estratégias que possam acrescentar na sua maneira de ministrar aulas e levar ao aluno da escola básica uma construção mais significativa de saberes que melhore a qualidade do ensino. Com essa perspectiva a aplicação do produto técnico-tecnológico vai ter lugar de destaque dentro dessa nova realidade, onde as mídias cercam o nosso cotidiano e trazem para as escolas a possibilidade de contribuir com o ensino aprendizagem. O cinema nesse contexto tem ao logo dos anos viabilizado muitas formas de explorar conteúdos e tornar as aulas mais agradáveis, como já foi dito o elemento audiovisual do cinema está presente na vivência do educando, tornando assim seu uso algo prático e de fácil aceitação na escola.

A escola é o espaço para desenvolver competências e habilidades dos estudantes; no entanto, observamos que atualmente há grande desinteresse deles pelos conteúdos, além de perda de reconhecimento da autoridade do professor e da ocorrência de transmissão de informações durante as aulas. Para que a aprendizagem seja efetiva, os estudantes devem fazer mais do que ouvir, sendo agentes ativos do processo de aprendizagem (Freiberger; Berbel, 2010). A interação do estudante com o assunto, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando é muito importante para a construção do conhecimento; essas atividades estão inseridas na aprendizagem ativa, a qual é norteada por metodologias ativas (Lovato *et al.*, 2018).

O cinema como qualquer recurso didático precisa estar de acordo com os objetivos didáticos para cada assunto trabalhado, só assim o cinema estará sendo utilizado com uma finalidade pedagógica, apoiando e enriquecendo a construção de conhecimentos mais significativos, desta forma foi que nas disciplinas apresentadas sempre foi trabalhado a importância da relação destes pontos, ou seja, o filme não pode ser colocado como algo meramente ilustrativo ou de uso apenas para se “gastar o tempo” ou como o alunos dizem “enrolar a aula”.

Dentro desta perspectiva foi que a utilização do produto pedagógico foi pensada, permitindo uma forma controlada e didática da utilização do cinema através da relação entre aprendizado e arte cinematográfica, até porque quando se trata do conhecimento, devemos considerar que não pode ser transmitido nem decorado, que deve ser construído por cada indivíduo de forma única a partir de suas experiências, observação e exploração. Esse é o diferencial, pois é através da ação, da interação e da mediação que o educando conquista o

conhecimento que para ele passa a ter significado real porque foi a partir da sua percepção e da busca de solução que houve reestruturação de esquemas e pensamento e a apropriação de novos saberes.

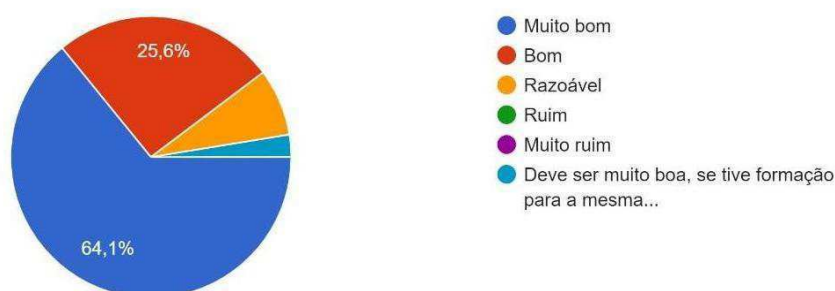
O cinema influencia no modo como observamos o mundo, assim o educando não pode assistir ao filme e se comportar como um sujeito passivo e em seguida ouvir um discurso verticalizado enfatizando uma comunicação tradicional para um educando que já não se sente contemplado no seu saber por esse modelo de aula. Hoje, necessitamos de propostas diferenciadas que valorize o educando como um ser participante, que precisa de roteiros criativos, que privilegie a aprendizagem como um processo interdisciplinar e não por tópicos ou unidades separadas, assim é importante que o filme valorize a interatividade e a possibilidade de formar novos conceitos e debater os mesmos para que não seja uma declaração de conceitos, mas sim a elaboração destes por todos.

Como todo recurso didático é necessária uma clara relação entre aquilo que estamos estudando e a forma de alcançar esse conhecimento, a estrutura de ensino pautado na leitura e na reprodução do texto por parte do professor já se apresenta “cansada” é preciso meios de revigorar esta prática na introdução dos mecanismos de nova metodologias, por isso é que a utilização do cinema traz uma possibilidade a mais para este desenvolvimento.

Deste modo, aplicamos então o produto técnico-tecnológico que foi proposto para sala de aula realizado pelos licenciandos em História da Universidade Estadual do Piauí, para alcançar um parâmetro de entendimento e de análise foram aplicados questionários com os professores do ensino básico e seus alunos e realizado relatórios que foram elaborados pelos estagiários que fizeram a aplicação da proposta com os usos de filmes.

Nos questionários aplicados com professores e alunos tivemos um bom nível de aceitação sobre o cinema em sala, pois 89 % dos professores do ensino fundamental no total de 39 dos professores que responderam foram favoráveis ao uso desta ferramenta. Este índice de aceitação demonstra o quanto podemos utilizar esta metodologia, a questão é a forma adequada do seu uso, uma vez que não se deve fazer o uso na mera expectativa de lazer e sim do aprendizado.

**Gráfico 5**



Fonte: google forms produzido pelo autor

O nível de aceitação pelos professores nos permitiu inferir que a metodologia é um caminho mais fácil para sua introdução em sala e eles se colocam dispostos ao uso deste, contudo temos um ponto a ser considerado é o tempo e a forma de sua veiculação, pois na maioria das vezes se coloca o uso do filme por completo e depois relatório ou como um complemento do conteúdo estudado, quando se utiliza a prática do questionário e análise torna-se bem menos comparados aos anteriores.

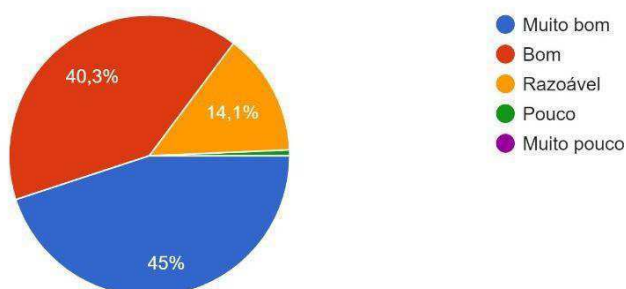
**Gráfico 6**



Fonte: google forms produzido pelo autor

Em relação aos alunos teremos uma posição bem favorável sobre a utilização do filme em sala de aula, pois 85% dos estudantes responderam que o cinema ajuda na compreensão do conteúdo, sendo bom e muito bom. Podemos aferir que essa posição demonstra a necessidade de mudar o contexto didático de leitura e memorização do conteúdo, a utilização do cinema e a necessidade de debate permite um retorno de maior fixação, dando entre os educandos um sentimento de aprendizado e participação mais direta.

**Gráfico 7**



Fonte: google forms produzido pelo autor

Em relação à questão de gerenciamento de tempo por parte dos alunos, a prática de humanizar e empoderar o estudante se mostra, mais uma vez, muito útil: isso porque, além do conteúdo das aulas, é preciso ensinar os alunos a aprenderem; e isso envolve a capacidade de gerenciar seu tempo. Isso dá ao indivíduo autonomia com sua própria vida, e desenvolve uma consciência temporal que será essencial não apenas para sua organização acadêmica, mas também para sua vida em geral no futuro.

Permitir assim o debate a participação naquilo que ele pensa e não no que foi memorizado vai levar a conquista deste caminho do conhecimento ao longo das apresentações teremos declarações de estudantes do curso de História que comprovam esse patamar de condição

Após a exibição das 4 cenas escolhidas e de algumas cenas adicionais que foram incluídas devido ao bom aproveitamento das primeiras, buscamos extrair o máximo possível dos alunos para fomentar o debate. O resultado foi mais que surpreendente: a turma se mostrou clara e bem-informada sobre temas importantes. Embora uma parte da turma não tenha participado, aqueles que participaram demonstraram ser conscientes e bem-informados. Isso indica que essa nova geração está cada vez mais engajada e informada sobre questões tão atuais e relevantes, essenciais para a conscientização dos problemas enfrentados pela sociedade (Relatório 2, 2024).

A citação acima é do relatório final sobre a aplicação do produto o uso do filme em uma sala de aula, o que demonstra a receptividade e a forma positiva declarada pelos alunos que aplicaram o produto pedagógico.

Em outro ponto do relatório, fica demonstrado uma questão importante em relação a aplicação do produto técnico-tecnológico que seria a receptividade dos professores e o mecanismo de uso do filme em sala de aula, pois ficou claro uma forte resistência com a ideia de aplicação de parte do filme e uso deste como mecanismo de debate e discussão, pois a grande maioria os professores preferem o uso do filme como um todo e depois uma possível aplicabilidade da técnica.

O grupo de estudantes da disciplina de estágio no Ensino Médio montou a proposta para trabalhar o uso do filme *M8 – Quando a Morte Socorre a Vida* de 2020. Ao longo do relato ele descreve uma situação que deveria ser trabalhada com apenas uma sala e se transformando numa sessão de cinema para mais de 80 alunos, tornando a metodologia com alguns problemas em vista que o primeiro ponto era antecipar o debate e questões para que na apresentação do filme eles pudessem então ter essa vivência.

Uma vez invertida a proposta de uso de algumas cenas e o aumento da quantidade de alunos, foi feita uma modificação trabalhando em grupo de debate.

O planejamento do projeto por meio do uso de filmes se demonstrou um grande desafio, uma vez que a realidade vivenciada não seguiu como organizado pelo grupo. A disponibilidade de aulas, o local e recursos à disposição, a ausência de organização da coordenação da escola e a quantidade exorbitante de alunos presentes no dia da aplicação, foram alguns dos problemas que o grupo, enquanto professores em formação, precisou se adequar. (relatório 1, 2024).

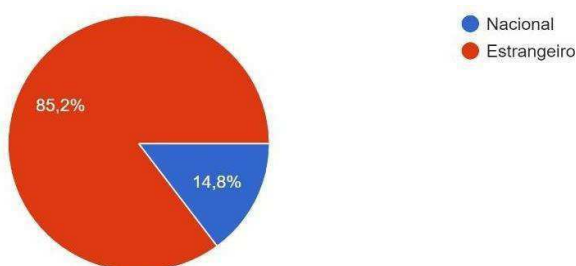
As dificuldades relatadas demonstram a necessidade vivida tanto pelo estagiário como pelo próprio professor da disciplina, demonstrando a necessidade de organização e do preparo para o uso do recurso, isso muitas vezes faz com que os professores desistam da sua utilização, considerando um tempo perdido e não vendo a forma inversa como um ganho quando então os alunos participam e detalham suas realidades atreladas ao filme.

Desse modo, os alunos trouxeram nomes de personalidades atuais como: a deputada federal Erika Hilton, a atleta Rebecca Andrade e o jogador de futebol Vinicius Junior. Apesar das adversidades, os alunos, principalmente os do 2º ano, se mostraram bastante participativos no debate, trazendo conhecimentos que já haviam de projetos anteriores desenvolvidos na escola pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na disciplina de História no semestre anterior (relatório 1, 2024).

Outro grupo de estagiários também nos relatou um resultado positivo da prática, contudo mais uma vez o que tinha sido preparado precisou de adequação, visto que a ideia de ser uma sala apenas se transformou numa apresentação para toda a escola “Foi usado a forma de debates com alunos como a melhor metodologia para poder interagir com mais de 90 alunos, com isso foram usados 4 trechos do filme “Cidade de Deus” e slides contendo estatísticas e dados” (relatório 3, 2024).

Um dos pontos relevantes para nosso trabalho foi o uso de filmes nacionais, mesmo que durante a pesquisa os alunos se demonstraram resistentes ao cinema nacional. Eles reproduzem um estereótipo do cinema nacional de algo ruim e fraco, preferindo os chamados blockbuster, conforme respostas obtidas no gráfico 8. Contudo, a intenção do uso do cinema nacional foi de permitir uma realidade mais adequada, onde não só é possível demonstrar o universo dos temas debatidos como permite que os educandos consigam alinhar seu mundo ao mundo apresentado e o debate consegue seguir de forma mais próxima de cada um.

**Gráfico 8**



Fonte: google forms produzido pelo autor

Dentro dos relatos dos graduandos, ressalta-se outro fator é a necessidade de que essas novas metodologias cheguem na sala de aula, os estagiários enfrentam algumas resistências por parte dos professores sobre o uso do filme, os relatórios apresentam a mesma dificuldade, sobre onde e o que foi planejado precisar ser redefinido em sua execução, uma vez que o que era para ser aplicado em uma sala torna-se para todo o ensino médio da escola, transformando-se numa sessão de cinema.

A transformação em uma sessão de cinema não seria problema se a metodologia pensada precisa ser readequada, isto não se demonstrou um problema, mas os estagiários perceberam que a proposta dos professores foi de utilizar o momento sem muitas vezes saber de forma adequada à proposta que seria desenvolvida.

Após a realização do projeto, concluiu-se que, embora novas metodologias sejam necessárias no contexto educacional, ainda existem muitos estereótipos, especialmente em relação ao uso de filmes como ferramenta pedagógica. Essa metodologia, utilizada no projeto, foi equivocadamente percebida por alguns professores da escola como uma simples “sessão de cinema” (relatório4, 2024).

Contudo, a vivência nesta realidade permitiu que os graduandos, futuros professores, percebessem a necessidade de repensar a sua aula no dia a dia da sala de aula.

Apesar dos contratempos e dificuldades enfrentados, a experiência proporcionou um aprendizado significativo para os acadêmicos, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à formação docente. Essas situações adversas prepararam os futuros professores para lidar com desafios semelhantes em suas trajetórias, garantindo que o processo de ensino e a transmissão do conhecimento não sejam comprometidos (relatório 4, 2024).

Outro ponto relevante foi o próprio processo de participação dos alunos da escola e a receptividade da proposta e o reconhecimento da temática por eles demonstrou que o cinema pode e deve ser buscado no seu mais amplo uso,

Por fim, mesmo diante das adversidades, o projeto foi concluído com êxito. O debate com os alunos revelou-se proveitoso, promovendo uma rica troca de conhecimentos e perspectivas. Embora alguns alunos tenham demonstrado dispersão em determinados momentos, isso não prejudicou o engajamento geral nem o sucesso do projeto, que foi acolhido amplamente pelos participantes (relatório 4, 2024).

Portanto, além das disciplinas “comuns”, é importante que os alunos tenham contato com assuntos variados do mundo, incluindo diferentes culturas, notícias, artes, novos lugares e costumes. E é claro que, durante esse caminho longo e cheio de diversidade, ele

deve ser guiado de forma empática pelos professores, sempre mantendo uma conexão saudável.

Muitas vezes, são detalhes que fazem a diferença na tentativa de transformar o ambiente de sala de aula em algo menos burocrático mais onde o aprendizado ainda esteja ocorrendo. Por exemplo, a prática de elogiar o desempenho do aluno pode ser replicada dentro do debate do filme, gerando motivação por meio de mensagens positivas, levar em consideração a sua vivência apreciando o debate e principalmente os exemplos dados; isso não apenas permite o esclarecimento de dúvidas sobre a matéria, mas também preserva uma conexão entre aluno e professor.

### **3.3.1. O EBOOK DE FILMES “CINEMA E METODOLOGIAS ATIVAS: PRÁTICAS EM SALA DE AULA” - o produto técnico-tecnológico**

Partindo dos estudos e análises contemplados no texto da tese e das hipóteses apresentadas foi que chegamos à elaboração do Ebook aqui apresentado, ou seja, a tese aborda que existe uma necessidade de maior aprofundamento sobre as questões das metodologias ativas e o ensino de História nas disciplinas de Prática Pedagógica, Metodologia do Ensino de História e dos Estágios Supervisionados.

O catálogo que foi elaborado tem como escopo acadêmico atender a demanda de conclusão do Doutorado em ProfHistória da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Este trabalho se encaixa junto a tese elaborada como uma atividade simbiótica para termos então uma possibilidade viva entre a produção acadêmica científica e o mundo do ensino de sala de aula dos ensinos fundamental e médio.

Este universo foi analisado e percebido que no tocante as análises e reflexões sobre o uso de filmes em sala de aula, os nossos graduandos apresentam grande dificuldade em relação a essa utilização, visto que o tempo para o estudo de História vem sendo ínfimo dentro dos currículos escolares, esbarrando nessa dificuldade e em outra que é o seu aprendizado nas licenciaturas, os nossos docentes não se utilizam ou utilizam de forma precária desta ferramenta.

Com relação a utilização dos filmes em sala existe um vício da necessidade de passar o filme todo para o aluno tomando assim um tempo médio de uma a duas horas da aula, tempo esse como já foi dito tem sido cada vez mais reduzido para o estudo de História, por esse motivo estamos aqui apresentando uma forma mais dinâmica e de uma utilização do tempo e conteúdo mais claro de estudo.

Foi percebido que se pudessemos introduzir apenas partes menores do filme junto com a metodologia ativa adequada possibilitaria um bom retorno dessa atividade para os educandos e principalmente permitindo um debate mais amplo das ideias e conhecimentos.

A prática do uso do cinema em sala de aula não é uma ferramenta nova, contudo a prática ganhou uma reputação pejorativa de “enrolação” quando o professor não quer trabalhar o conteúdo ele usa o cinema para gastar o tempo de aula. Tal situação é injusta com essa ferramenta uma vez que podemos perceber que atrelando o filme a metodologias ativas o retorno é sempre de uma qualidade importante, apresentando a participação de educandos, que muitas vezes ficam em silêncio em sala, ou seja, nossos educandos podem e sabem apresentar seus pensamentos uma vez que temos formas mais criativas de questioná-los teremos também resultados bem melhores.

Com esse imbróglio para ser desmanchado é que resolvemos apresentar esse catálogo com uma proposta de 12 filmes de produção nacional, contemplamos em três grandes eixos temáticos: Direitos Humanos, Violência e Diversidade Cultural. Esses eixos estão presentes em quatro obras cinematográficas, para serem analisadas a partir de algumas possibilidades metodológicas.

Em cada filme apresentamos quatro propostas metodológicas com a utilização e explicação das metodologias ativas.

O catálogo se apresenta com atalhos de estudos que entendemos como facilitadores para o estudo e sua aplicabilidade, a partir dos seguintes elementos:

1. No sumário pode ser clicado no link e temos o acesso direto ao ponto solicitado tornando a forma de acesso mais rápido;
2. No título das obras pode ser clicado e temos um link no youtube apresentando o filme todo ou em parte para ser usado como referência;
3. Na proposta metodológica seu primeiro item é a metodologia ativa que está linkado a um conteúdo da internet para ampliação do estudo, seguida do conteúdo abordado, assim como o ano a ser estudado; cortes dos filmes para um estudo mais pontual; o tópico da pesquisa em rede que permite uso de sites sobre o tema; pondo em prática a relação teoria e prática que demonstra uma forma ativa aplicada juntamente com as questões norteadoras;
4. Temos ainda o uso do Qr Code que irá permitir também informações sobre como utilizar e ampliar os estudos sobre o catálogo.

Espera-se que a proposta do catálogo permita um caminhar mais ampla sobre a relação do cinema com o ensino de História. Assim como entendemos que as limitações deste

produto existem pela própria dinâmica do ensino, porém como uma proposta de ampliação e principalmente no auxílio em sala de aula, sentimos que podemos dar um passo à frente ao invés de tornar o filme o grande “enrolador” para uma forma dinâmica e ampla de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI chegou trazendo elementos das inovações tecnológicas e científicas que vai oferecer outros desafios ao profissional docente, desta forma à formação de professores neste novo século já vem sendo objeto de estudos e pesquisas, no caso das licenciaturas, os futuros profissionais do ensino adquirem conhecimentos que compõem seus quadros referenciais para a profissão. Considera-se que os licenciandos mesmo tendo uma formação adequada a formação inicial sozinha não dá conta de formar o professor para atuar num ambiente escolar exigente, marcado pela mutação e por novas regras pedagógicas ou administrativas.

Essas conjecturas nos permitem refletir sobre o papel da licenciatura dentro do processo de formação que não só envolve a dimensão profissional do futuro professor mais também a sua construção de cidadão e formador de opinião.

O estudante ao ingressar na universidade tem concepções trazidas do período de sua escolarização, ele vem carregado delas e fará dele um professor, com concepções ainda marcadas pela máxima positiva do conhecimento, onde o aluno é o receptor e o professor o grande dominador do saber. Contudo, ao longo do curso, suas crenças vão mudando transformando-se em meio a um processo de apuração entre toda a teoria adquirida e o que de fato vai ser fazer necessário, aquilo que é preciso conhecer para ser professor.

Considerando que os educandos de hoje nasceram nos anos 1990 e tiveram uma educação dentro do universo digital além de estarem acostumados a obter informações de múltiplos meios virtuais. Nesse contexto, eles são os chamados nativos digitais e de comportamento multitarefa “essa geração é capaz de interligar vários pontos quando aborda um problema, de modo a adotar um comportamento multitarefa” (Assunção, 2021, p. 2). Isso torna a relação de percepção de conhecimento distinta uma vez que nossos alunos estão acostumados com acesso amplo de fontes enquanto os seus professores tiveram na sua formação o ensino centrado no livro didático quando muito uma pesquisa exploratória das enciclopédias.

Veremos que os alunos dos tempos atuais vivenciam desconforto quando expostos a uma única fonte de informação, ainda mais se tratando de uma exposição prolongada.

Nesse cenário não é suficiente considerar mutações incrementais no processo de ensino e aprendizagem tradicional. Faz-se mister uma ruptura. O velho modelo de sala de aula notoriamente não atende às novas necessidades. Trata-se de um modelo de aprendizagem essencialmente passivo, ao passo que o mundo requer um processamento, acionamento de informações mais célere, ativo. O mundo de

enfileirar estudantes com currículos lineares, torcendo para que granjeiem algo ao longo do verboso caminho. Não é inquestionável se esse foi o melhor modelo 100 anos atrás; se era, indubitavelmente não é mais (FAVA, 2016, p.298).

Ao chegar na escola, as dificuldades se apresentam no primeiro dia da prática pedagógica para os nossos licenciados onde esses deveriam ser apresentados ao que caracteriza a sua função, porém tornam-se evidentes que está sendo carregada do estigma dado a profissão, ou seja, não é o mundo educacional apresentado são as dificuldades apresentadas e além disso os ranços dos professores veteranos que vão cair sobre estes alunos.

Salários sofridos, alunos maus educados, luta com universo dos pais, falta de estrutura pedagógica. Todos esses pontos vão sendo acrescidos ao mundo destes futuros profissionais da educação, para muitos seria deixar claro a realidade que irão encontrar ou ainda não se pode “enganar” os novos profissionais, necessitando lidar com o fenômeno educativo em seus variados aspectos, conseguirá o futuro professor ao menos reconhecê-lo?

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Dessa forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (Alarcão, 2005, p.176).

Desta forma, a formação acadêmica deve considerar este universo formativo como foi debatido ao longo do texto da tese, que interliga esta formação teórica dada precisa de um mecanismo de ligação entre a prática possível e os mecanismos pedagógicos existentes. As instituições escolares, inclusive no Ensino Superior, ainda apresentam resquícios do modelo tradicional de ensino: as carteiras em filas, a imposição do silêncio, predomínio do uso do quadro, um conteúdo sobre o total controle do professor a serem memorizados pelos estudantes, a cansativa e enfadonha aula expositiva, tudo isso fazendo a relação professor e aluno acontecer de modo verticalizado, na qual o professor é quem detém o conhecimento e o aluno o sujeito passivo, que os memoriza e o bom aluno é o que demonstra capacidade de repeti-los em suas avaliações.

Este universo de ferramentas pedagógicas não se caracteriza por simples compêndio teórico do que poderia ser feito, ele deve se apresentar na forma concreta da ação do ensinar, a prática da aula expositiva não é a única forma, mas sim o ponta pé inicial para todas as outras formas de possibilidades acadêmicas apreendidas e debatidas na formação dos professores, sendo assim a real necessidade de tornar o aprendizado universitário como um

grande laboratório da formação do professor do ensino médio e fundamental se faz necessário, fazendo com que a prática acadêmica se torne um espelho para o universo profissional de cada um.

Quando nos reportamos a essas questões, isso não quer dizer que o ensino superior não tenha essa prática ou que os professores não utilizam dessa ou aquela forma de ensinar como uso de slides, ou ainda pesquisa no mundo virtual.

Tais situações ocorrem de forma contínua e corriqueira, porém como já foi dito: em que nível está o aprendizado de nossos licenciados? Ao apresentar os slides existe um debate do uso do mesmo? Ou ainda se é essa a forma mais adequada de ensinar aquele tema?

Um dos pontos mais claros aprendidos ao longo da realização da pesquisa é a necessidade de que todos nós professores de ensino superior entendamos que estamos formando professores e usar a ferramenta não significa ensinar a usar a ferramenta, explicar o que é a metodologia não vai levar ao aluno fazer uso dela e por isso se o que desejamos é o claro envolvimento dos alunos nas aulas, faz-se necessário construir o conceito que a educação precisa modificar a sua forma de ensinar, e que as metodologias ativas, como por exemplo, favorecendo a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, onde a sala de aula invertida e o ensino híbrido podem nos permitir tais conquistas ou pelo menos uma luz a ser seguida.

Assunção (2021) demonstra que as estratégias das metodologias ativas são capazes de ampliar oportunidades, levando ao engajamento dos alunos em seu aprendizado, uma vez que estimulam a autorreflexão e rompe a demanda básica do professor pela colaboração com os colegas e outros atores no ambiente de aprendizagem. A ação de estimular o aluno a pensar sobre o conteúdo e sobre as atividades é a forma para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e a possibilidade de adquirir as experiências de enfrentamento para às dificuldades que surgem no decorrer do processo.

Os professores precisam ser formados para lidar com o uso das TICs (tecnologia informação e comunicação) que são um conjunto de tecnologias relacionadas à informação e comunicação, amplamente utilizadas em diversos contextos pessoais e profissionais. Elas incluem tanto hardware quanto software, bem como infraestrutura de rede e serviços relacionados.

Tais elementos serão incorporados no universo da educação, exigindo dos professores a buscarem adquirir tais práticas ao seu universo de ensino, até porque não é somente utilizar, mas sim ensinar a utilizar, fazer com que seus alunos usem deste

conhecimento em suas práticas e nos estágios, para que assim possam no futuro de sala de aula, algo possível sua prática real.

Na construção destas possibilidades educacionais é que veremos o retorno das práticas pedagógicas, denominadas como metodologias ativas, com a premissa de permitir que a relação de aprendizado seja cada vez mais lúdica e interrelacionada, a proposta do conceito do ativo é a tentativa de romper com o ensino bancário (Freire, 1970), que este grande estudioso enfatiza em sua obra “A pedagogia do Oprimido”, nos dizendo que a forma como educamos coloca uma relação de passividade do aluno e de arrogância do domínio do conhecimento por parte do professor, ou seja, o professor fala e o aluno memoriza.

Sendo assim, o conceito ativo vem para desligar esta relação, permitindo um rompimento deste universo, dando ao aluno a capacidade ativa do conhecimento, tais ações muitas vezes apresenta forte resistência dos professores que passam a ver nessas práticas uma perda do seu poder em sala de aula.

O sucesso das metodologias ativas depende diretamente do professor em sala de aula e já foi percebido que isso apresenta uma resistência maior por parte dos professores veteranos, os nossos alunos em atividades das práticas ou dos estágios demonstram mais solícitos ao uso destas metodologias, uma vez que essas práticas trazem uma outra percepção do ensino e a retirada do eixo central do professor, fazendo com que a percepções dos poderes dos conhecimentos sejam deslocados.

Isso de uma forma indireta leva ao professor se sentir usurpado em seu conhecimento e ou sendo trocado em sua função, a única pergunta que este professor não se faz é que o papel fundamental entre ele e o aluno é o aprendizado deste.

Portanto, a busca por novas formas de metodologias ativas passa pelos bancos das universidades mais do que nunca e principalmente passa pela transformação dos professores universitários, passa pela reformulação dos currículos e da compreensão da importância das Práticas Pedagógicas e dos estágios supervisionados.

Enquanto estas disciplinas continuarem a serem utilizadas como apenas um mero adereço pedagógico, teremos grandes dificuldades para colocar no mercado professores com a capacidade de ensinar neste novo universo mais também de poder demonstra a importância destas mudanças.

Dentro desta base buscamos a análise na construção deste universo para o curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí onde como docente da casa, com pelo menos 20 anos dedicados ao exercício do magistério; ao longo de todo esse percurso

vimos o universo educacional se estruturando numa premissa onde as relações tecnológicas e o conhecimento acadêmico precisam se adequar aos novos tempos, novas formas de inclusão, não só para a academia, mas para os níveis anteriores da educação, com o uso e o aprimoramento de ferramentas educacionais.

A necessidade de se adequar e levar o professor a buscar novas possibilidades de fazer formas antigas, não é um pedido da invenção da roda, mas sim que esta roda seja colocada em movimento, como dito anteriormente a passividade é o maior mal que pode ocorrer para a educação, pois a forma como ainda se utiliza da aula expositiva tanto é abusiva como de baixa produtividade.

Com base nas proposições da tese, apresentou-se um percurso de leitura sobre o ensino de História e os caminhos criados e das possibilidades dadas sobre a forma de ensinar História, dentro da proposta do programa foi desenvolvida análise acadêmica dando respostas ao problema da pesquisa e propondo o uso de uma ferramenta pedagógica, denominado de produto técnico-tecnológico, o catálogo.

Este produto tem ligação simbiótica com a tese, com a intencionalidade de ser uma ferramenta necessária para desenvolver propostas e caminhos para ensinar a História na relação com o cinema.

O processo de escolha dos filmes deu-se na relação o cinema nacional para a criação do catálogo de 12 filmes que devem ser trabalhados como uma proposta interdisciplinar no contexto escolar.

A real intenção foi a interdisciplinaridade a necessidade de analisar temas sensíveis ao universo da formação dos nossos educandos assim como estender a esta possibilidade de ousar e de se libertar dos estigmas tanto do uso do filme, como mera distração, como também demonstrar que as metodologias ativas não são formas de enrolar as aulas. Dessa forma, a intenção do produto técnico-tecnológico é ser uma ferramenta pedagógica, possibilitadora de aprendizados.

Estes são aspectos que se fazem presentes nos relatórios dos licenciandos apresentados sobre o uso dos filmes e suas explorações metodológicas. Contudo, eles acabam relatando como proveitosos.

O resultado foi mais que surpreendente: a turma se mostrou clara e bem-informada sobre temas importantes. Embora uma parte da turma não tenha participado, aqueles que participaram demonstraram ser conscientes e bem-informados. Isso indica que essa nova geração está cada vez mais engajada e informada sobre questões tão atuais e relevantes, essenciais para a conscientização dos problemas enfrentados pela sociedade (relatório 1, 2024).

Tal relato traz a confirmação de que os estudantes da escola básica estão mais engajados com questões que embora apareçam complexas são muito relevantes para a compreensão de problemas sociais.

O catálogo como produto técnico-tecnológico tem a clara intenção de ser uma ferramenta pedagógica, ela não se propõe de forma fechada ou como fim em si mesmo, a intenção é sempre de permitir com que o profissional da educação possa através dele buscar ou ampliar o debate. Em todos os relatórios dos licenciandos as conclusões foram otimistas quanto a proposta de projetos mesmo havendo momentos de dificuldades na aplicabilidade, no fim do processo todos os licenciandos relataram o quanto foi enriquecedor a atividade desenvolvida.

Com o levantamento de problemáticas é necessário trazer soluções para esses problemas e os alunos demonstram entusiasmados para mostrar soluções sobre tais problemas causados pela desigualdade social, econômica, sexual, de gênero, racial. Os discentes da UESPI sempre buscando relevar as cenas, as discussões, pois era são jovens de 1º ano de Ensino Médio (relatório 3, 2024).

As colocações levantadas nos relatórios dos estagiários de História nos fazem enquanto professor de universidade acreditar que o processo de formação que oferecemos aos nossos alunos dos cursos superiores precisa considerar as crenças e as certezas que eles trazem consigo ao chegar a este nível de formação. Essas são razões mais que suficientes para que nós, enquanto docentes formadores de professores, devemos em nosso trabalho o uso de diferentes metodologias e tecnologias que, com certeza, vão chegar aos alunos da escola básica.

Face a todas as colocações contempladas nestas considerações, ratificamos que a elaboração do produto técnico-tecnológico é uma ferramenta pedagógica de uso viável e com ampla capacidade de alcance.

Enfim o nosso produto vem na clara intenção de permitir aos educandos, licenciandos e da escola básica, uma outra visão do seu mundo de aprendizado e formação, o caminho a ser trilhado não se faz mais fácil, porém a nossa intenção é permitir a busca e a construção do saber como uma possibilidade de transformações.

A título de síntese, ressalta-se que, ensinar continua sendo um caminho com muitas possibilidades, são caminhos que devem ser trilhados por cada um de forma própria e individual e que o nosso papel de professores formadores na História, formando outros professores, precisa favorecer possibilidades de melhoria para o ensino básico.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova nacionalidade**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de Almeida. **Transposição Didática: por onde começar?**. 2 ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Hermano José Falcone. **agressividade e violência em Hobbes e Rousseau: etologia, Genes e Ambiente**. João Pessoa: UFPB. 2010.  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5691/1/arquivototal.pdf>
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação** In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (orgs) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação** In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (orgs) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ANDRADE, B. de. **Educação Moral e Cívica**. São Paulo: Editora Atlas, 1970.
- ASSUNÇÃO, A. A. **Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica [online]. 2021, v. 45, n. 03, e145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.320210009>>. Epub 28 Jun 2021. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20210009>. Acesso em: 20 de maio .2023
- ÁVILA, Fernando Basto (org) **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. São Paulo: Fename, 1972.
- AZEVEDO, Ávila. **As Ideias Pedagógicas de Pestalozzi**. Revista da Faculdade de Letras – Filosofia. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>
- BARROS, José d'Assunção, **Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história**. Ler História, 52. Editora ISCTE-IUL. 2007, 127-159
- BERBEL, Neusi. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL, 2012a. <https://doi.org/10.26694/reufpi.v4i3.4173>
- BERBEL, Neusi. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 2, n. 2, p.139-54, 1998. <https://doi.org/10.1590/s1414-32831998000100008>
- BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, Neusi.. **A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 101-18, 2012b. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.5904>

BERGMANN, K. **A história na reflexão didática**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH. v. 9, n. 19, p. 29–42, set. 89/fev. 90.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** (Coleção Primeiros Passos) São Paulo: Editora Círculo do Livro, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador** Rio de Janeiro. Ed. Zahar/200.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, 30 anos da Constituição. [https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html#:~:text=Participaram%20559%20parlamentares%20\(72%20senadores,com%20intensa%20participa%C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade.&text=Durante%20cinco%20meses%20a%20cidad%C3%A3os%20e,sugest%C3%B5es%20para%20a%20nova%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.](https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html#:~:text=Participaram%20559%20parlamentares%20(72%20senadores,com%20intensa%20participa%C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade.&text=Durante%20cinco%20meses%20a%20cidad%C3%A3os%20e,sugest%C3%B5es%20para%20a%20nova%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.)

BRASIL, **Carta de Goiânia, IV Conferência Brasileira de Educação**. Goiânia, 1986.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2005

BRASIL, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 . Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus** Brasília, 1971.

BRASIL, Parecer nº 117/64, de 30 de abril de 1964, do C.E.P e M. Sobre a educação moral e cívica *In*: II Encontro dos representantes dos Conselhos Estaduais d Educação, **Documenta nº22**, Rio de Janeiro, jun 64.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Fundamental e Médio**, Brasília, 2020.

BRASIL. **LEI Nº 14.038, DE 17 DE AGOSTO DE 2020**: Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001: Diretrizes curriculares do curso de História**. Brasília, 2003.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Brasília, 2002.

Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução em França.** Brasília: Editora UNB, 1982.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania R; FADEL, Luciane M. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional in: BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania R; FADEL, Luciane M. Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania R; FADEL, Luciane M. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional in: BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania R; FADEL, Luciane M. Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATLEY, B ; JONES, C. **Deciding on violence. Reason in practic. The Journal of Philosophy of Management, Oxted, Surrey (UK), v.2, n.1, p.25-34, 2002.**

CERRI, Luis Fernando. **O historiador na reflexão didática.** História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun., 2013.

CERTEAU, M. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Ensaio ética e violência.** Revista Teoria e Debate, ano 11, n. 39, 1998.

COMENIUS, João Amós. **Didáctica Magna.** São Paulo: 6 ed.. fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

Concílio Vaticano II. ***Dignitatis Humanae.***

COUSINET, Roger. **A Educação nova.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas; 69).

CUNHA, Luís Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000.

DICIO. Dicionário Online de Português.  
[https://www.dicio.com.br/violencia/#google\\_vignette](https://www.dicio.com.br/violencia/#google_vignette)

DUARTE, G. D. **Cosmovisão: Uma Contribuição à Educação Moral e Cívica**. Belo Horizonte: Lê, 1973.

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

ELIAS, Norbert. **O processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1994.

FALCON, Francisco. História e representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

FALCON, Francisco. **História e representação**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FENELON, D. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Caderno CEDES, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1981.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil**. Revista História Hoje, v. 3, nº 5, p. 301-320 – 2014

FERRO, Marc. **O filme – uma contra análise da sociedade?**

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/reverso/downloads/MarcFerro.pdf>  
Acesso: 14 de junho de 2020.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua Produção Didática: 1969-1993**. São Paulo. Tese (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 222f, 2006.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: Ensaios Para uma Filosofia da Fotografia**. São Paulo: É realizações editora, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998

FOUCAULT, Michel. **Anti- retro: Entretien avec Michel Foucault, portier de nuit**. Paris. Cahiers du Cinema, 1974.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789**.

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>

FRANCISCO, rodrigo Kszan. **A violência e o Estado: Hobbes e Locke**.

<https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigo/66141/a-violencia-e-o-estado-hobbes-e-locke>

FRANCO, M. **Linguagens audiovisuais e cidadania**. In: Comunicação & Educação, n. 9, p. 32-35, 30 ago. 1997.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Cadernos de Educação, v. 37, p. 207-245, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil.** Cadernos de Pesquisa v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

GHIRALDELLI, Paulo, Jr. **Movimento operário e educação popular na primeira república** In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1986.

GODARD, J-L. **Godard e a Educação.** In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A. L. S. (Orgs.). **Jean-Luc Godard ou a pedagogia do Não.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (

GOMES, Nilma Lino. **O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural.** Belo Horizonte, Revista Educação em foco, v. 4 n. 4 (2000).

GREGORIO XVI, **Encíclica Del Sommo Pontefice Gregorio XVI Mirari Vos.**  
<https://www.vatican.va/content/gregorius-xvi/it/documents/encyclica-mirari-vos-15-augusti-1832.html>

HILLESHEIM, Mara Cristina Piolla; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CORRÊA, Avani Maria de Campos. **Roger Cousinet: A Pedagogia da aprendizagem.** São Paulo: Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, 2022.

HOBBS, Thomas. **Leviatã.** São Paulo: Folha. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica *Redemptor Hominis*. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html)

JUBILUT, Liliana. Itinerário para a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis: os desafios conceituais e de estratégias de abordagem. In *Direito à Diferença*. São Paulo: Saraiva, 2013.

KEIDANN, Glaucia. **Utilização de mapas mentais na inclusão digital.** In: ENCONTRO DE EDUCOMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2., 2013, Ijuí. Anais... Ijuí, RS: 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/educosul/2013/com/gt3/7.pdf>>.

KEIDANN, Glaucia. **Utilização de mapas mentais na inclusão digital**. In: ENCONTRO DE EDUCOMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2., 2013, Ijuí. Anais... Ijuí, RS: 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/educosul/2013/com/gt3/7.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

LEÃO XIII. *Rerum Novarum*. [https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_15051891\\_rerum-novarum.html](https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html)

LOCKE, Jonh. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil e outros escritos**. Petrópolis: Editora vozes, 2001.

LOMBROSO, César. **O Homem Delinquente**. Porto Alegre: Editora Ricardo Lenz, 2001.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **O Direito de Saída no Contexto do Multiculturalismo. Sequência** (Florianópolis), n. 71, p. 155-176, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2015v36n71p155>. Acesso: 25 de janeiro de 2025.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **Proteção constitucional dos direitos fundamentais culturais das minorias sob a perspectiva do Multiculturalismo**. In: Revista de Informação Legislativa, Brasília, DF: Senado Federal, v. 45, n. 177, p. 19-29, jan./ mar. 2008. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/160330/Prote%C3%A7%C3%A3o\\_constitucional\\_direitos\\_177.pdf?sequence=2](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/160330/Prote%C3%A7%C3%A3o_constitucional_direitos_177.pdf?sequence=2). Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOURENÇO, Elaine. **O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar São Paulo**, ANPUH/ Marco Zero, Revista Brasileira de História. V 30, nº 60, 2010.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B. da; LORETTO, E. L. da S. **Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão**. Acta Scientiae, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo, Revista Tempo, 2007. Acesso <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?format=pdf&lang=pt>

MAQUIAVEL, Niccolò. **comentários Sobre a Primeira Década de Tito Lívio**. 3 ed. Brasília: Editora da UNB. 1994.

MARTINS, Gercimar; AZEVEDO, Gilson. **Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO): uma metodologia ativa como ferramenta no ensino superior**. Metodologias Ativas: Um caminho de novas possibilidades. Goiânia, GO: Editora IGM, 2022.

MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer**. Curitiba. Editora UFPR. Educar em Revista, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MODENA, Maura Regina (org). **Conceitos e Formas de Violência**. Caxias do Sul: Editora EDUCS, 2016.

MONTESQUIEU. **O Espírito das Leis**. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

MONTÓN, Angel Luis Hueso. **O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian(Orgs). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador, São Paulo: EDUFBa/ Editora UNESP, 2009. Pág. 29-40.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <  
[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran)>

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil : trajetória e perspectivas**. São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, Revista Brasileira de História. V 13, nº 25/26, Set 92/ago 93.

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

OLIVEIRA, Denise Abadia Pereira. **Promovendo Aprendizagens de Forma Democrática**. Folha Acadêmica do CESG| FAC, n. 4, p. 03, 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/folhaacademica/article/view/183>. Acesso em: 13 jan 2025.

ONTORIA, Antônio.; LUCKE, Ângela de.; GÓMEZ, Juan Pedro R. **Aprender com Mapas Mentais: Uma estratégia para pensar e estudar**. São Paulo: Madras, 2006.

ONU. (1966) **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em: 20 dez 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.  
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. Jundiaí,SP: Editora Paco, 2017.

PACIEVITCH, Caroline. **Conhecimento didático e formação de professores de história: contribuições para a teoria e a prática**. Diálogo andino, n. 53, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAUI. **Plano político do curso de história** da universidade estadual do Piauí – campus Torquato Neto. Teresina, 2015.

PIAUI. **Plano político do curso de história** da universidade estadual do Piauí – campus Torquato Neto. Teresina, 2023

PINO, Ivany Rodrigues at Alli. **Educação e Constituinte**: Carta de Goiânia Revisitada Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.811-816, out.-dez., 2018.

PIO VI. *quo aliquantum del sommo pontefice*. <https://www.vatican.va/content/pius-vi/it/documents/breve-quod-aliquantum-10-marzo-1791.html>

PRIORE, Maria Del. **A História das crianças no Brasil**, São Paulo, Ed: Contexto, 2009.

QUINSANI, Rafael Hansen. **O Cinema visto pela História**: notas sobre o desenvolvimento de um campo. (Artigo) In: **Café História** – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/cine-historia/>. Publicado em: 25 dez. 2017. Acesso: 10 de junho de 2020.

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. **Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito**. Revista Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos, Flórida, v. 42, n. 89, p. 1–30, 2022. DOI: 10.5007/2177-7055.2021.e72871. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/72871>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

REMOND, René. **O contemporâneo do contemporâneo**. In: CHAUNU, Pierre. et al. Ensaio de ego-história. Lisboa: Edições 70, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSATO, Luciana; SILVA, Cristiani Bereta da. **A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial**. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 65-85 - 2013

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: 3 ed..Bertrand Brasil, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Oeiras, Portugal: AD Astra et ultra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas. Tradução Marcos Roberto Kusnick. Práxis educativa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SABBI, V. **Políticas Educacionais no Brasil**: A Dualidade Educacional nas Trajetórias de Escolarização e Profissionalização. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTANA, Terezinha. **Formação continuada de professores e transposição didática**. Dissertação de Mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, para obtenção do Título de Mestre em Educação: currículos. São Paulo, 2011.

SANTOS, Cristiano Alexandre; QUADROS, Eduardo Gusmão de. **Educação Moral e cívica**: uma estratégia psicossocial de legitimação de poder (1969-1985). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

SCHÖN, Donald A.. **Formar Professores como profissionais reflexivos** In: NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1997. P. 77-92.

SLAVOJ, Žižek, **Violência: Seis reflexões laterais**. São Paulo: Editora Boi Tempo, 2015.

SOARES, Antonio Mateus Carvalho. **Dialética da Violência: Civilidade e Incivilidade**. Salvador: Revista Prelúdios. v. 3, n. 3, p. 11-35, mar./ago. 2014.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, Petrópolis, Ed. Vozes, Vol II & III, 2005.

TEIXEIRA, I. A. C. **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; BORSOI, Aline Tecchio; FERRETTI, Fátima. **Metodologia da problematização: uma possibilidade para o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas em contextos curriculares tradicionais**. Porto Alegre: Revista Educação (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 486-495, set.-dez. 2019

TOSI, Giuseppe. **História e Atualidade dos Direitos Humanos**.  
[https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi\\_hist\\_atualidade\\_dh.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_hist_atualidade_dh.pdf)

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da UNB, 2009.

WEINSTEIN, Barbara. **(RE)Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920- 1964)**. São Paulo: Cortez: CDAPH-IPHAN – Universidade São Francisco, 2000.

## APÊNDICES

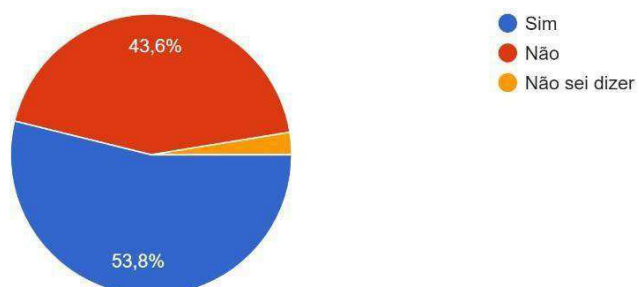
# Questionário Professor do Ensino Básico

1) Em qual escola você leciona?

CEEP PIO XII ALTOS PIAUÍ
Professora de Reforço Particular
E M Iolanda Raulino (Teresina) e EMEF José Sarney (Timon)
Iolanda Raulino
Emef lirio dos vales
E. M. Iolanda Raulino e E. E. Estado de São Paulo
EMEF AYRTON SENNA
E. M. Irmã Filomena Rabelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
E.M.E.F. Duque de Caxias.
EMEF PROF <sup>a</sup> ANTONIA DIVA R. DOS SANTOS
Projeto Educativo mãos dadas
EMEF Pedro Falcão Lopes
EMEF JOSÉ SARNEY e ESCOLA MUNICIPAL AMBIENTAL 15 DE OUTUBRO
C. E. MARIA DA CONCEIÇÃO TEÓFILO SILVA
EMEF José Sarney
CMEI Professora Maria do Amparo Ferreira de Alencar
Escola Estadual Diogenes da Cunha Lima
Estadual de MG
CMT XIII
Colégio Militar Tiradentes XIII
E. M. Eduardo Coelho Mendes
LUIZ MONTENEGRO TAVARES - MARANHAO
No momento dou monitoria on-line.
Escola Municipal Poeta da Costa e Silva
U. E. Melvin Jones
EMEF Luís Miguel Budaruiche
Escola Municipal Artur Medeiros
UE Firmina Sobreira
CETI - GOVERNADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE
Ceti Zacarias de Gois
Ceti Gov. Dirceu Mendes Arcoverde
Colégio da polícia militar
História
Liceu piauiense
Colégio Estadual Zacarias de Góis - Liceu Piauiense
Ceti Zacarias de Góis
Liceu Piauiense
CETI ZACARIAS DE GÓIS- LICEU PIAUIENSE

2) Você aprendeu sobre uso de filmes como metodologia ativa na sua formação?

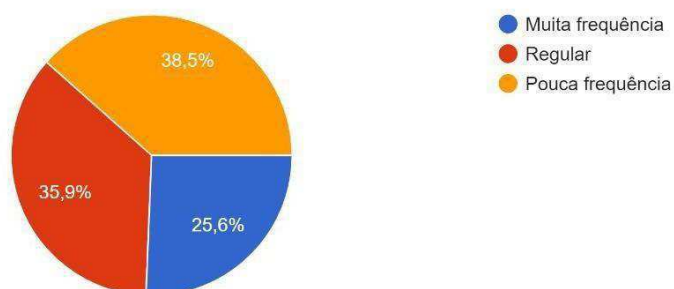
39 respostas



- **Não: 17**
- **Sim: 21**
- **Não sei dizer: 1**

3) Com qual frequência você utiliza essa metodologia?

39 respostas



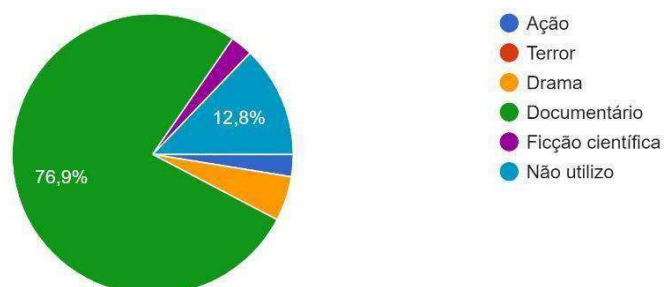
Muita Frequência: 10

Regular: 14

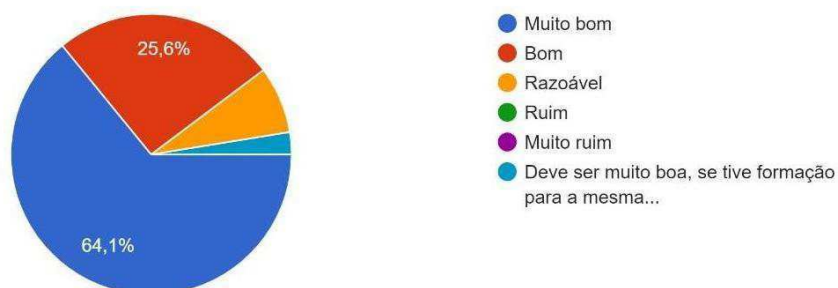
Pouca Frequência: 15

4) Qual o gênero de filmes você mais utiliza em sala de aula?

39 respostas



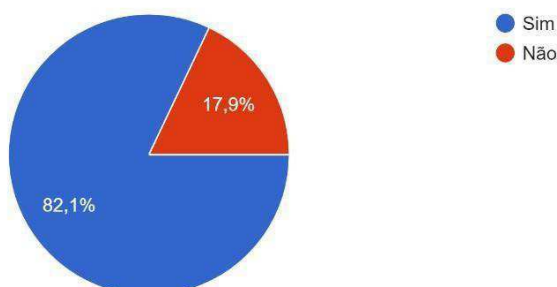
- **Ação: 1**
- **Terror: 0**
- **Drama: 2**
- **Documentário: 30**
- **Ficção científica: 1**
- **Não utilizo: 5**



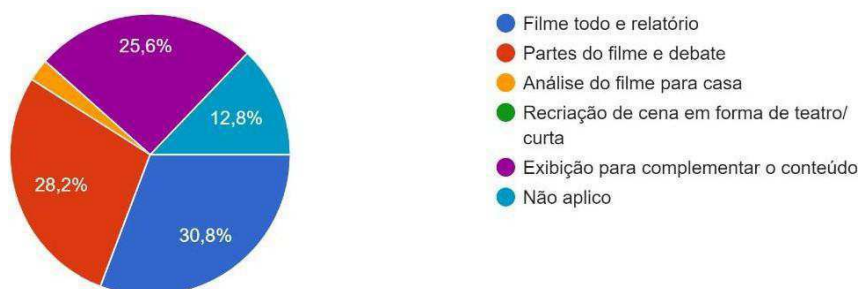
- **Muito bom: 25**
- **Bom: 10**
- **Razoável: 3**
- **Ruim: 0**
- **Muito ruim: 0**
- **Outros: Deve ser muito boa, se tiver formação para a mesma.**

6) A escola oferta recursos para essa metodologia?

39 respostas



- **Sim: 32**
- **Não: 7**



- **Filme todo e relatório: 12**
- **Partes do filme e debate: 11**
- **Análise do filme para casa: 1**
- **Recriação de cena em forma de teatro/curta: 0**
- **Exibição para complementar o conteúdo: 10**
- **Não aplico: 5**

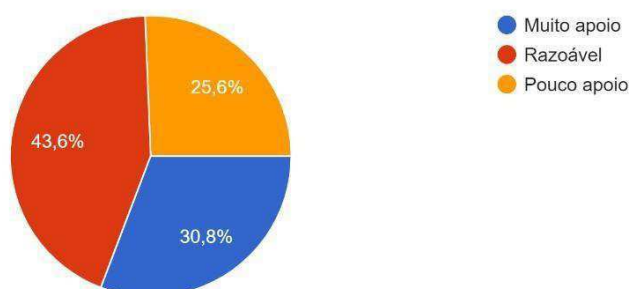
8) De que forma é possível avaliar o interesse do aluno na utilização do filme em sala de aula?

<b>O ALUNO NÃO GOSTA MUITO</b>
Meus alunos são pequenos, no máximo 10 anos. Eles interagem com bastante vontade e entendem o propósito dos Docs e a ligação com o conteúdo, fazendo atividades e resenhas sobre o filme.
Pela atenção que eles dedicam ao filme durante a exibição e pela interação dura a discussão do mesmo.
Através de entrevista sobre o que pensam sobre o método
Através dos comentários, interesse no filme e reconto
Através da devolutivo da atividade referente ao filme e as reações durante o filme
Através de comentários de seu envolvimento ativo durante a exibição, participação em discussão pós-filme e feedback direto, sendo dado sua opinião.
O filme auxilia o aluno a ter melhor compreensão sobre determinado período ou fato histórico, as diferentes formas de organização das sociedades. Por ter um caráter ludico muito bom e que desperta o interesse dos alunos, eu utilizo sempre tbm para exercicio do pensamento crítico.
Discussão na turma. Concentração. Comentários. Questionamentos. Quando eles pesquisam sobre aspectos fo filme.
Mediação do professor com temáticas do filme e participação ativa dos alunos
Não uso por isso não posso avaliar.
Na participação deles, resposta dos questionamentos.
Trazer um conteúdo de apresentação antes, fazendo a predição, perguntas e opiniões, para depois passar o filme!
Atenção e interesse durante a exibição, comentário que os alunos fazem após a exibição ou durante.
<b>APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO A ACEITAÇÃO DOS ALUNOS</b>
Uma parte se interessa, outra faz de conta.
Pela participação e interesse no debate, posteriormente
Através do debate realizado após a exibição.
Razoável.
Através de perguntas referentes ao tema do filme.
Quando participa das discussões.
Através do interesse/comportamento durante a exibição, dos questionamentos no debate pós filme e do relatório produzido pelo aluno.
Através da participação e também em forma de resumo e relatórios
Fixação do conteúdo amplia a capacidade de argumentação no debate sobre o assunto.
Geralmente os alunos demonstram muito interesse e envolvimento nas atividades que envolvam a exibição de filmes. Costumam trazer informações dos conteúdos trabalhados em sala de aula e fazem as conexões com as cenas dos filmes. Portanto, esses recursos geram um debate proficuo e enriquecedor para o conhecimento histórico.
Observar o modo como interagem com o filme, fazer uma associação entre o assunto estudado e a película exibida, pedir que façam
Os alunos interagem mas quando coloco um filme, a mente deles abrem e assim formam-se debates.

Na medida em que a turma dá atenção ao que está sendo apresentado e como o processo de aprendizagem de um determinado conteúdo gera debates, tanto atuais como debates e interpretação desse passado que busca representar através de filmes.
Atividades complementares (Questões)
Mostrando a relação direta entre o conteúdo e o tema do filme.
Pelo o que eles assistem e pelo resumo final
100%
avaliação através de debates
Na socialização de idéias, no reconhecimento com os dilemas e viveres dos próprios jovens, na reconstrução e resignificação da temática abordada no filme.
Eles gostam muito
Na participação do mesmo nos debates logo após a apresentação
Através do engajamento dos alunos nas atividades propostas.
Através do relatório.
Contribui para o oricesso ensino sorenzizagem e a interação do aluno

9) Qual o nível de apoio da gestão da escola para o uso de filme em sala de aula?

39 respostas



- **Muito apoio: 12**
- **Razoável: 17**
- **Pouco apoio: 10**

10) Você gostaria de compartilhar alguma opinião ou observação sobre o uso de filmes em sala de aula?

A utilização de filmes em nossas aulas auxilia a discussão e o aprendizado sobre as temáticas trabalhadas em aula.
Considero importante comparar ficção e realidade
Entendo que é uma ferramenta importante capaz de fazer o aluno se aprofundar no tema e aprender novas linguagens a respeito de certo assunto

Por mais que eu utilize filmes que tenham a ver com o tema de estudo, muito depende do nível de compreensão do aluno e interesse sobre o tema ou simplesmente em tentar aprender algo novo o que hoje está difícil em sala de aula.
Eu também gosto de usar animações e ficção científica para debater assuntos pontuais em História. Infelizmente, devido à forte intervenção dos pais na escola e até mesmo de outros professores que tem uma visão mais conservadora da sala de aula, eu tenho problemas, já que eles não sabem entender a exibição de filmes e documentários como parte da metodologia e ficam falando que isso não é aula, que é enrolação. Mas os alunos adoram e respondem positivamente. Mesmo com todo resultado positivo, eu encontro forte resistência e crítica até mesmo de meus pares, que entendem que o único método possível é o da educação depositária.
Muitos professores acreditam que "passar" filme é para passar o tempo da aula. Os alunos gostam de filme que toquem de algum modo a vida deles.
Facilita a aprendizagem significativa
A visão ultrapassada de alguns... acreditam que o professor este enrolando...
Os filmes antes de serem utilizados em sala de aula precisam ser assistido pelo professor, para evitar que possa surgir alguma cena indecente.
É preciso planejamento e uma melhor utilização do tempo!!
Acredito no potencial da metodologia, mas sinto que há necessidade de mais recursos disponíveis nas escolas, apoio da gestão e formação de professor sobre a metodologia.
ACREDITO SER UM BOA FERRAMENTA PARA SE TRABALHAR DIFERENTES OBJETOS DE ENSINO, ENTRETANTO A FALTA DE INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DIFICULTA ESSE USO.
É muito interessante, mas precisa de infraestrutura tanto para o professor, como para o aluno.
Tive uma experiência bastante positiva com uma turma que apresentava defasagem (idade/série), do Ensino Fundamental. Utilizando filmes, percebi que o interesse da turma e a participação nas atividades, melhoraram consideravelmente, aumentando assim o rendimento escolar deles.
O cinema possibilita a visualização daquilo que é apresentado em aulas expositivas, sendo um mecanismo muito interessante de absorção de conteúdos dados.
É uma metodologia que é extremamente necessária para o auxílio do professor no seu conteúdo e para o aluno no aprendizado.
Excelente questionário. Grande abraço fraterno. Charles Baudelaire
Solicitar aos alunos observações ou questionamentos para um debate logo após exibição de filmes ou documentários.
É muito motivador, gosto muito dessa didática.
Aluno não costumam ter o nível necessário de atenção para filmes mais longos ; geralmente exibem trechos
Quando bem utilizado é um instrumento de muito valor.
Não
É necessário criar especializações de curto período de tempo, 60 horas, para qualificar os professores no uso da metodologia filme.
Ajuda no entendimento do assunto
Os estudantes conseguem fixar melhor a atenção e o tema chave em debate.
O vídeo em sala de aula é de suma importância, uma vez que oportuniza acesso à linguagem cinematográfica, além de despertar aspectos sensoriais, a criatividade e a criticidade dos alunos.

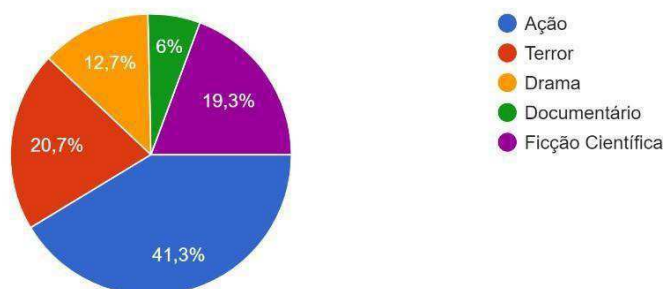
# Questionário Aluno do Ensino Básico

## 1) Em qual escola estuda?

- Liceu Piauiense: 72
- CETI Governador Dirceu Mendes: 53
- Didácio Silva: 21
- Em branco: 3

## 2) Qual o gênero de filme você mais gosta?

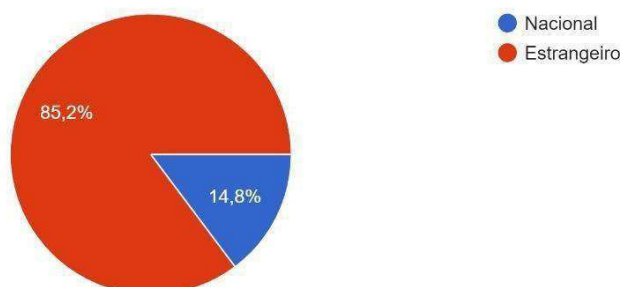
150 respostas



- Ação: 62
- Terror: 31
- Drama: 19
- Documentário: 9
- Ficção Científica: 29

## 3) Qual a preferência de filme?

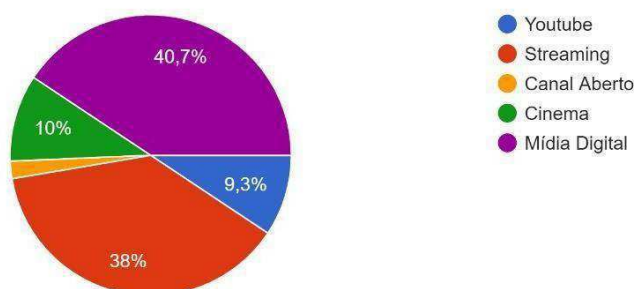
149 respostas



- **Nacional: 22**
- **Estrangeiro: 127**

## 4) Qual a forma de acesso aos filmes?

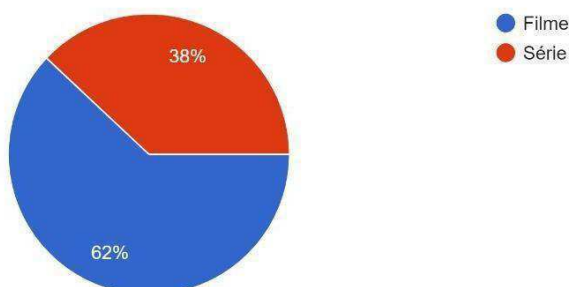
150 respostas



- **Youtube: 14**
- **Streaming: 57**
- **Canal Aberto: 3**
- **Cinema: 15**
- **Mídia Digital: 61**

5) Qual você prefere?

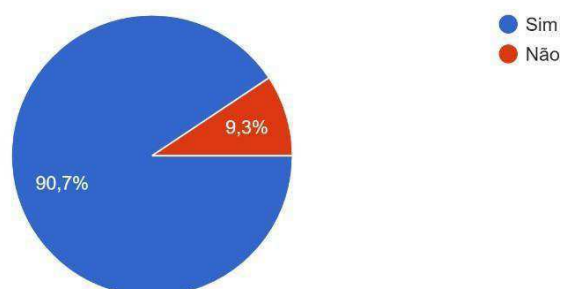
150 respostas



- **Filme: 93**
- **Série: 57**

6) Você já teve contato com uso de filmes em sala de aula?

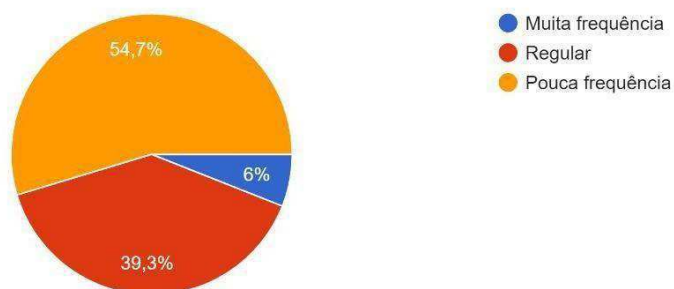
150 respostas



- **Sim: 136**
- **Não: 14**

7) Com que frequência você tem contato com filmes em sala de aula?

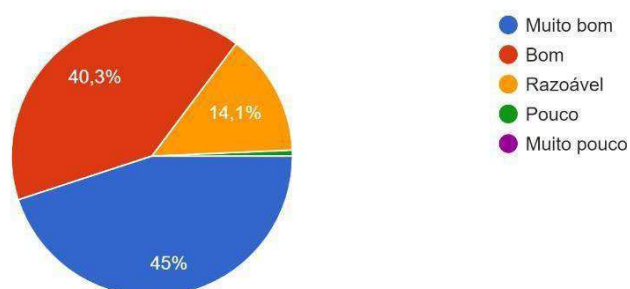
150 respostas



- **Muita frequência: 9**
- **Regular: 59**
- **Pouca frequência: 82**

8) O quanto o filme ajuda na melhor compreensão do conteúdo?

149 respostas



- **Muito bom: 67**
- **Bom: 60**
- **Razoável: 21**
- **Pouco: 1**
- **Muito pouco: 0**

**9) A partir de que ano você começou a ter acesso a essa metodologia?**

2020
Não me recordo
3° ano do ensino médio
6° ano
1
1 ank
2022
A partir do 1°ano do ensino médio
A partir do primeiro ano do fundamental
ENSINO FUNDAMENTAL
6° ano
Não muito
9°
2° ano do ensino médio
9 ano do ensino fundamental
3 ano
Esse ano
Não me recordo
Não tive
comecei a ter acesso no ensino médio
Faz um tempo
9 ano
4 ano do fundamental
12
6 ano ensino fundamental
Não lembro
A partir do 1° ano do ensino médio
No 9 ano
2022
1°ano ensino médio
Esse
A partir do 8° ano do fundamental
Não lembro
1serie
1- do ensino fundamental
2023
7 ano
12
Primeiro ano
1° ano do Ensino Médio
dês do ensino fundamental 1
9 ano
1° ano do ensino médio
1°EM
No 1° do ensino médio, começou a aparecer com mais frequência
1° série
2023

não lembro
por agora
9 ano
9 ano
6 ano
6º ano
1º ano do ensino médio
8 ano
5º ano do fundamental
aos 08 anos
Esse ano
2023
primeiro ano do ensino médio
Primeiro ano do ensino médio
A partir do 6º ano
10
4ano
Sempre
6º , 7º , 8º e 9º
9ºdo ensino fundamental.
1 série
6 Ano
1º ano do ensino médio.
5
Nono ano
No quarto ano
2018
2022
A partir do sexto ano do ensino fundamental
Esse ano
8 ano
9º
1º ano do EM
não me lembro muito, mas tenho quase certeza que foi a partir do 7 ano
1ªSérie EM
9 Ano
3 do Ensino fundamental
8 ano
Não tive
2019
9 ano
1 ano ensino médio
1º ano do ensino médio
6 série
1 ano do ensino médio
1 ano do ensino médio
1ºano médio
A bastante tempo

5° ano do ensino fundamental
A partir do primeiro ano do ensino médio
2 ano fundamental
1° Ano do Ensino Médio
2022
Da 2 série
9 ano
Desde de sempre
2023
9 Ano
6 ano
9°
No ensino infantil
A partir do 6 ano
Tive só poucas.
6° fundamental
Não lembro
2°
Desde 1° ano
Desde da infância
6°ano
nenhum
Em 2020
9 ano
8° ano do ensino fundamental
8 ano
5° Ano
6° ano
Primeiro ano 2023
Ensino médio.
Primeiro ano do ensino medio
Ensino médio
6° ano
No 8° ano do ensino fundamental
2° ano
1 ano do ensino fundamental
Ensino médio
Desde o início do 8° Ano
4°ano
Desde o Ensino Fundamental I
3°Ano
1° ano do Ensino médio
2

**10) Você gostaria de compartilhar alguma opinião ou observação sobre o uso de filmes em sala de aula?**

Boa
Deveria ser usado mais vezes

Não
Melhor
Qualquer
Achei muito interessante explorar a história "na prática" porém ainda estando na teoria, isto é muito chamativo o que também ajuda a compreender melhor o contexto histórico do assunto.
Não
deveria ter com mais frequência filmes, não só os q ajudam no conteúdo mais tbm os q os alunos gostam
E UMA MANEIRA BOA DE DESCONTRAIR , POIS É UMA NOVA FORMA DE ENCINAR !
Os filmes poderiam agregar melhor no ensino e compreensão dos alunos
Não
Sim, eu acho que é importante esse tipo de método de estudo até porque os alunos vão se interessar mais sobre a matéria e interagir bem mais com os professores
Ajuda a melhorar o entendimento em algumas áreas e trás conhecimento sobre certas matérias
Não
Deve ser usado com mais frequência para ajudar quem tem dificuldade em aprendizagem, como eu, tenho dificuldade em me concentrar e aprendo mais assistindo sim, os filmes em sala de aula ajudam bastante no quesito de compreensão. Eles ajudam a gente a se distrair um pouco e descansar a mente.
Eu acho muito legal, pois sair um pouco da rotina
essa ideia além de ser muito criativa e boa para o entretenimento dos alunos, é muito proativa e funcional para um sistema de ensinamento melhor!!!
Legal
É legal dá pra compreender muito rápido
Não
Não
Não
Não
É uma grande forma de entretenimento em sala de aula e educacional baseado nos estudos, filmes ou séries de críticas sócias poderia ajudar a desenvolver o ponto de vista dos estudantes sobre a sociedade
Necessário
Alguns filmes mostrado em sala de aula são importantes para nossa compreensão em qualquer tipo de assunto que ele aborda, assim aprendemos mais e aprende a ter conhecimento.
Eu acho interessante o uso de filmes para a gente se descontrair, mas principalmente (dependendo do filme) melhorar na compreensão do aprendizado de determinado assunto, pois assim nós usamos outra forma de aprendizagem usando nossa visão, audição e nossa dopamina ao assistir (se caso tenha gostado) visando deixar guardado na nossa memória aquelas informações através da emoção.
não.
Não
Acho interessante
Acho que ajuda muito a compreender o assunto

Gosto dessa metodologia , porém,quando ela vem acompanhada de estudos antes feitos com livros, pesquisas,explicações,etc; Pois muitas vezes apenas o filme se torna algo ralo, sem profundidade.
não
noop
Nn
Passar não sou um filme mas alguma atividade a partir do filme passado para fazer com que seja absorvido completamente o conteúdo que está sendo trabalhado
é uma metodologia diferente de ensinar além de ser divertido a gente aprende de uma forma mais legal e compreensível.
É legal mas às vezes não ajuda muito na matéria
Não
acho bem proveitoso tanto para os alunos quantos para os professores. ajuda a compreender o assunto
Não
Não
Era bom se fosse mais frequente a exibição de filmes em sala de aula
Sim
É boa ideia , mas dependendo da carga horária semanal do professor, tipo um prof que tem poucas aulas na semana na turma é melhor continuar a critério das aulas pois pela minha experiência isso mais atrapalha do que ajuda.
Em minha visão, a adoção de filmes nas salas de aula possui muitos benefícios, pois entrega ao aluno um conhecimento diferente e mais dinâmico do assunto determinado.Um dos benefícios é a maior participação dos alunos nas aulas, isso ocorre por conta da quebra do modelo tradicional de ensino, que por muitas vezes é perpetuado sem nenhuma novidade e inovação.
Sim, essa proposta é muito boa, pois nos ajuda a descontrair e muitas vezes ajuda quando o professor quer passar um assunto que o filme engloba
Nao
Não
Não
Eu acho muito eficiente, tanto para reflexão da vida e educação, como motivação para estudar e aprender a matéria e o assunto que estão sendo aplicados.
Não obrigada
Não
É uma experiência muito boa
não
ajuda na compreensão de assuntos, momentos, fatos importantes que aconteceram. Muito bom!
Ajuda muito na compreensão do assunto, pois mostra como aquilo aconteceu, o porquê e exemplifica-o.
Foi de extrema importância, pois em alguns filmes abordava sérios assuntos que normalmente passam despercebidos em sociedade,o uso de filmes em sala de aula melhorou minha compreensão de mundo e como lidar com determinados tipos de pessoas,por exemplo,em meu colégio são passados muitos filmes sobre a comunidade surda,o que me despertou interesse e motivação para aprender a me comunicar com essas pessoas.
Mais frequente

Não

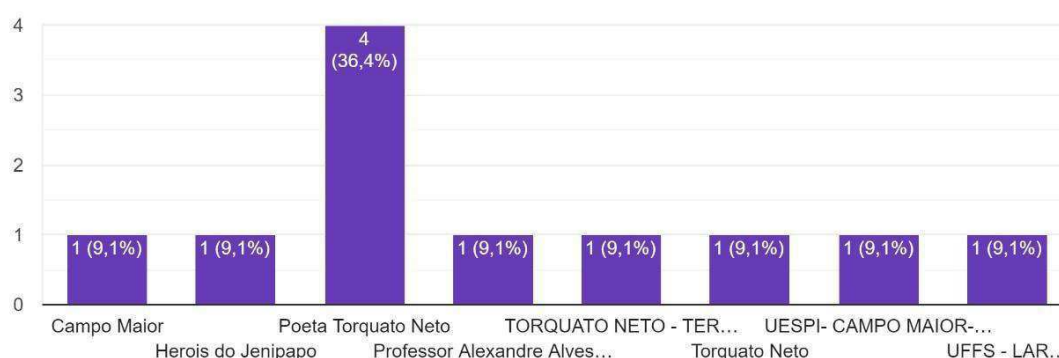
Não

Utilização de filmes para uma compreensão mais divertida.

## QUESTIONÁRIO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

1) Campus de lotação:

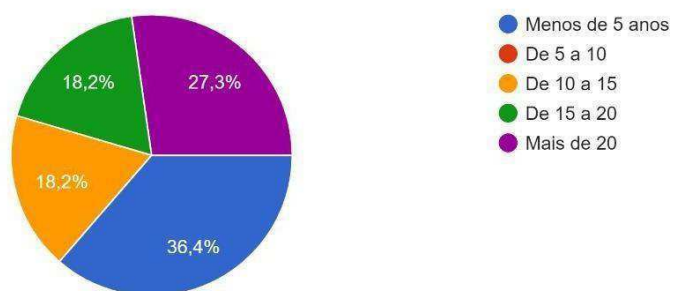
11 respostas



- **Poeta Torquato Neto: 6**
- **Heróis do Jenipapo: 3**
- **UFFS – Laranjeiras do Sul: 1**
- **Professor Alexandre Alves de Oliveira: 1**

2) Quanto tempo de ensino superior você tem?

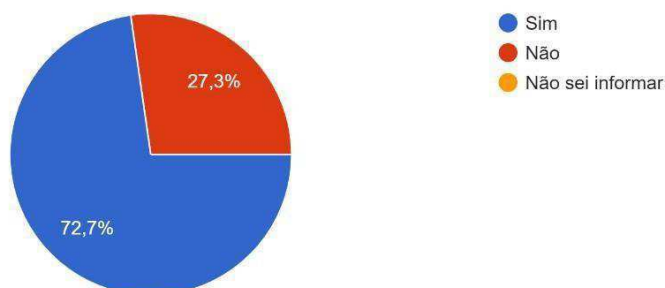
11 respostas



- **Menos de 5 anos: 4**
- **De 5 a 10: 0**
- **De 10 a 15: 2**
- **De 15 a 20: 2**
- **Mais de 20: 3**

3) A instituição onde você atua oferece recursos necessários para a realização dessas metodologias com aparatos audiovisuais?

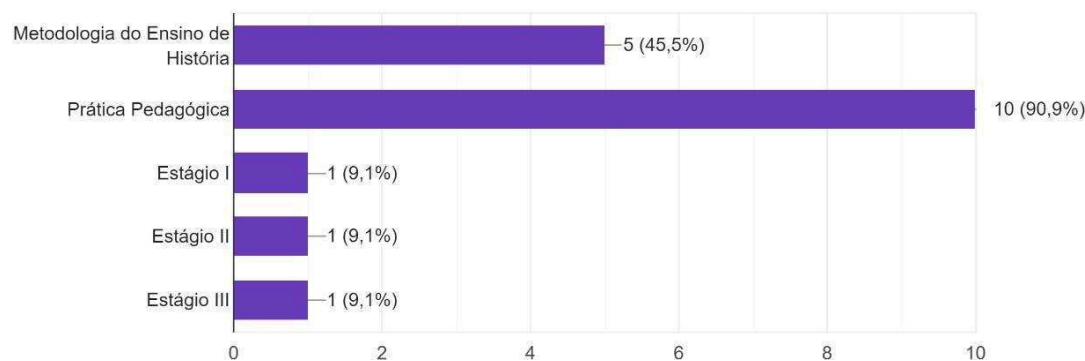
11 respostas



- **Sim: 8**
- **Não: 3**
- **Não sei informar: 0**

4) Quais dessas disciplinas você já ministrou:

11 respostas



5) Uma vez que você ministrou algumas dessas disciplinas, quais práticas metodológicas foram usadas?

Aulas expositivas dialogadas, seminários.
Leituras coletivas, debates, seminários, exibição de filmes/documentários, análise de letras de música.
Documentários, slides...
Freiriana e sociointeracionista
Oficina para elaboração de vídeos, jogos, podcast's, documentários,etc...
Aulas teóricas expositivas falando sobre a prática de ensino de história e 30 horas de execução de atividades práticas promovidas pelos próprios alunos, como músicas, roda de conversas, utilização de jogos, gincana, batalha naval.
Aulas expositivas, seminários, além do uso de recursos audiovisuais

Exibição de filmes, utilização de ficha técnica e de análise filmica, pesquisas sobre os contextos históricos e temas das obras, discussões e debates sobre as obras filmicas a partir de suas relações de aproximação e distanciamento com a área da história.

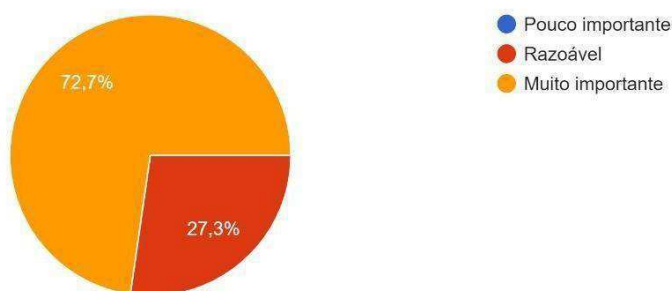
Aula expositiva e dialogada, leitura e discussão dos textos propostos, exibição e análise de filmes e documentários.

Apresentação de filmes, seminarios com o uso de textos e videos curtos sobre o tema da aula.

Procurei a diversificação: recursos de leitura de grupo, debates temáticos, encontros virtuais, montagem de sala virtual com material didático, utilização de recursos audiovisuais (filmes, documentários, animações) e eventualmente a participação de um convidado.

6) O quanto você acha importante essas metodologias para as Práticas Pedagógicas?

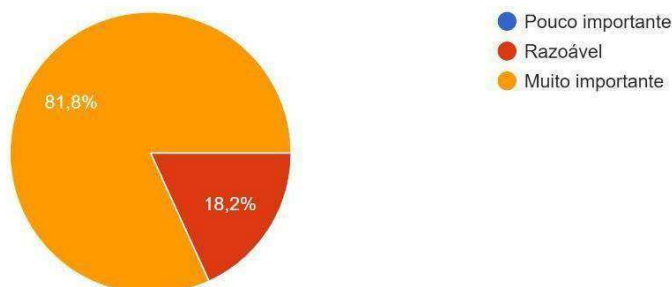
11 respostas



- **Pouco importante: 0**
- **Razoável: 3**
- **Muito importante: 8**

7) O quanto você acha importante essas metodologias para os Estágios?

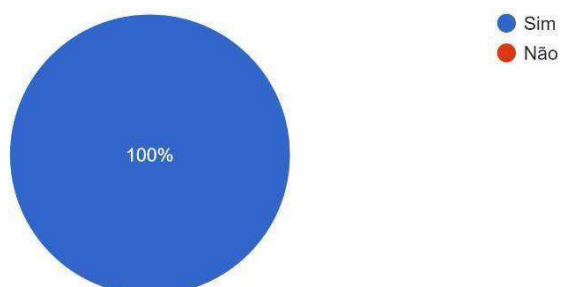
11 respostas



- **Pouco importante: 0**
- **Razoável: 2**
- **Muito importante: 9**

8) Você já utilizou metodologias com aparatos audiovisuais em sala de aula?

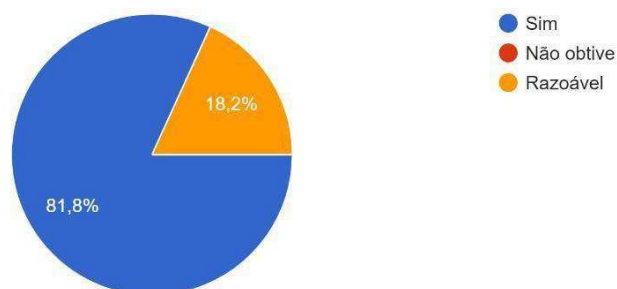
11 respostas



- **Sim: 11**
- **Não: 0**

9) Você obteve resultados satisfatórios com o uso dessa metodologia em sala de aula?

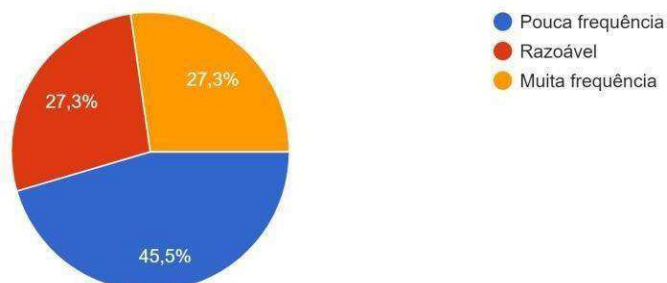
11 respostas



- **Sim: 9**
- **Não obtive: 0**
- **Razoável: 2**

10) Com que frequência você faz uso dessas metodologias?

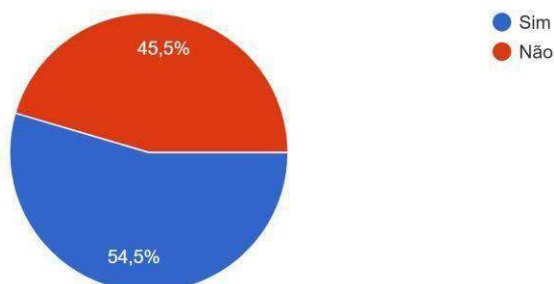
11 respostas



- **Pouca frequência: 5**
- **Razoável: 3**
- **Muita frequência: 3**

11) Quando você ministra Estágio Supervisionado você concilia com o uso das práticas pedagógicas no estágio?

11 respostas



- **Sim: 6**
- **Não: 5**

12) Há alguma opinião ou observação sobre o uso de filmes em sala de aula que você gostaria de compartilhar?

Considero pouco produtivo o uso do filme em sala de aula, considerando o tempo necessário para exibição, a disposição dos alunos para se dedicarem às atividades tão longas, e a facilidade que os mesmo apresentam no atual contexto para o acesso a esse tipo de mídia: não é algo novo na vida deles.

Quando uso filmes/documentários em sala de aula eu verifico que há um interesse maior na turma. Eles não apenas assistem mas, quando provocados se expressam com mais facilidade sobre os temas sugeridos para debate. Confesso que não uso com frequência, que nem em todas as disciplinas eu abro espaço para mídias audiovisuais

Mas admito que essa metodologia tem um impacto muito maior na aprendizagem dos alunos.

O uso de filmes em sala de aula, acredito que para a educação básica seja mais pertinente, uma vez que se eu solicitar para que eles assistam determinado filme e passe um texto para leitura e discussão em sala de aula, provavelmente eles não irão buscar assistir e eu teria que utilizar do tempo de sala de aula para expor o filme. Enquanto no ensino superior pode acontecer, porém, estes tem mais autonomia para ir atrás de assistir ao filme e utilizarmos do tempo de sala de aula para discutir sobre o filme e relacionar com a temática/conteúdo que está sendo abordado em sala de aula. Ou seja, a questão que eu tou querendo chegar é que se o uso do filme for usado como método é viável agora deixar apenas como recurso e cumprimento de carga horária é que é o problema.

Eu utilizo filmes e documentários para ambientar os alunos em determinado período. E tbm para exercício da crítica e reflexão a respeito dos conteúdos. Por último, creio que o uso do filme como fonte em sala de aula, para comparar as diferentes abordagens sobre o mesmo assunto.

Acho que já tinha feito esse formulário. Uma observação: ainda não ministrei estágio, mas quando ministrar procurarei fazer essa conciliação. Quanto ao uso de filmes acredito que contribui bastante, mas que não pode servir apenas para cumprir uma tabela de carga-horaria, tem que está bem fundamentado ao conteúdo ministrado servindo apenas como atividade e não como nota avaliativa.

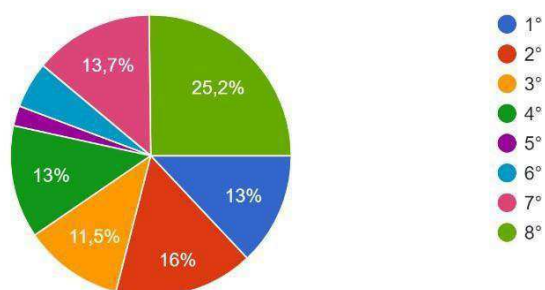
Eu considero o uso de filmes um bom recurso para o ensino de história.

A utilização de filme requer planejamento compatibilizado com o plano de curso da disciplina. Além disso, deve se adequar o tipo de filme e faixa etária, linguagem, tema, tempo de duração. Todos esses aspectos dão a dimensão do grau de dificuldade ou atenção que se deve ter para o trabalho com audiovisual. Por fim, o uso de audiovisual exige pensar a natureza desse uso: simplesmente como algo para ilustrar uma discussão ou algo mais profundo, como FONTE HISTÓRICA. Seja como for, audiovisual é um recurso interessante nesses tempos de fluxo de informação e meio digital.

## QUESTIONÁRIOALUNO DO ENSINO SUPERIOR

1) Qual período está cursando?

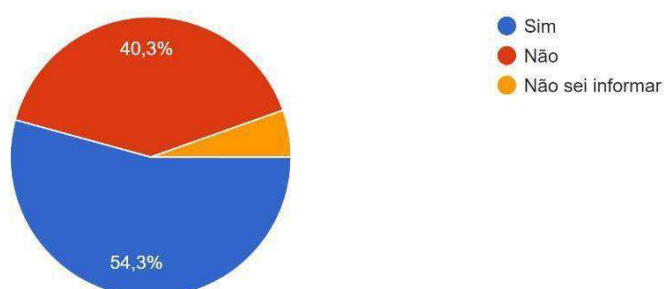
131 respostas



- 1º: 17
- 2º: 21
- 3º: 15
- 4º: 17
- 5º: 3
- 6º: 7
- 7º: 18
- 8º: 33

2) Você teve acesso a metodologia do uso de cinema em sala desde que ingressou no curso?

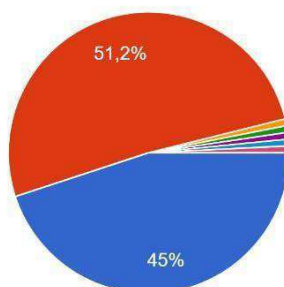
129 respostas



- Sim: 70
- Não: 52
- Não sei informar: 7

## 3) Desenvolveu habilidade para o uso de cinema em sala de aula?

129 respostas



- Sim
- Não
- Ainda é pouco desenvolvido
- Alguns professores nos passaram filmes como em história antiga a guerra do f...
- Os filmes passados foram poucos! Porém, o intuito era para os alunos vi...
- Não sei se conta como habilidade desenvolvida mas na matéria de práti...
- Esse é um processo que ainda está e...

- **Sim: 58**
- **Não: 66**
- **Outros:**

Alguns professores nos passaram filmes como em História antigaa , “Guerra do fogo” e em metodologia científica: O nome da rosa. O que me marcou muito mas que também os professores sempre nos chamaram a atenção para esse recurso. Pois é muito delicado de ser utilizado. Portanto, requer muito atenção.

Esse é um processo que ainda está em desenvolvimento, estou aprendendo na prática, com os estágios.

Os filmes passados foram poucos! Porém, o intuito era para os alunos vizualizar o período em questão dos assuntos estudados... Exemplo 1º revolução industrial o filme tempos modernos.

Não sei se conta como habilidade desenvolvida mas na matéria de prática pedagógica eu cheguei a falar sobre ditadura militar na argentina e apresentei a perspectiva dos fatos ocorridos no período ditatorial correlacionando com filmes sobre o tema.

Ainda é pouco desenvolvido.

## 4) Em que disciplina teve aprendizado do uso de cinema em sala de aula?

Não tive

Por enquanto em nenhuma

História Contemporânea II, e História da Idade Média

Inicialmente na disciplina de Metodologia do Ensino de História

Nenhuma

Antropologia

Metodologia Científica, Práticos Pedagógica e Atividades extracurriculares

Práticas pedagógicas e História da Ásia e África

Antropologia

Nenhuma.

Sociologia da Educação

Nenhuma

História da Moda

Nenhuma

História da Moda

Ainda não tive ainda

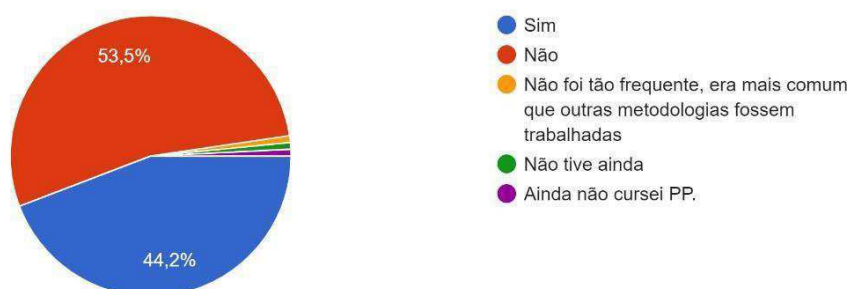
História da América
Brasil República, Práticas Pedagógicas
História contemporânea II
História da África e Ásia, Antropologia e Filosofia da educação
Nenhuma.
Metodologia do ensino de história
Nenhuma
Não tivemos
Filosofia da educação, Sociologia da educação
Nenhuma
História
Prática Pedagógica 3
Práticas pedagógica
História da América
Prática Pedagógica I
História Contemporânea I e II
Metodologia do Ensino de História
História da América
Em uma oficina que um professor fez e na residência
Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino de História
História Medieval e prática pedagógica
Didática , metodologia do ensino de História
prática pedagógica
Práticas pedagogicas
Prática pedagógica 5
Não teve
Em todas as disciplinas
Não tive
Em prática de pesquisa científica e prática pedagógica
Não tive
Não recordo
Não tive ainda.
Fundamentação antropológica da educação, introdução a Arqueologia.
Nenhuma disciplina
Prática pedagógica
Teoria da História I e História da América
Metodologiasm
Nenhuma
Não teve
História
Nenhuma
Práticas pedagógicas
História da Educação Brasileira
Não lembro
Do pro: Sérgio, Helane e Wardenson e Robison
Em todas
História Medieval
História Antiga

Introdução aos Estudos Históricos, História Medieval,
História antiga
prática pedagogia
nenhuma
Prática Pedagógica I e História Medieval
História das Américas
todas
Prática Pedagógica V
nenhuma
Metodologia do Ensino de História
Nenhuma
História medieval
Nenhuma
Instrução aos estudos históricos
Ny
Nenhuma disciplina
Não teve
Nenhuma
Não teve
Prática Pedagógica I
Prática pedagógica 2
nenhuma
não tive
Prática Pedagógica
História contemporânea i, contemporânea II, Brasil republicano, teoria i, história da América ( monitoria)
Historia
Mateiras específica de história
Prática Pedagógica
História antiga e introdução a metodologia científica
Nenhuma
nenhuma
Todas
Psicologia da Educação; Introdução aos Estudos Históricos; História Moderna
Nenhuma
Nenhuma
Não necessariamente o uso do cinema em sala, mas, algo nesse entendimento, como prática pedagógica VI.
Prática pedagógica
Metodologia do Ensino de História
Metodologia do Ensino de História
Nenhuma
Prática pedagógica.
Filosofia e História Medieval
Prática Pedagógica
Nenhuma
Prática pedagógica
Pratica pedagógica

História da cultura brasileira
Metodologia do Ensino de História
metodologia científica
Metodologia científica
Em metodologia do ensino de história e práticas pedagógicas.
Nenhum professor chegou a ensinar sobre uso de cinema em sala de aula
Didática, história da educação brasileira e história antiga
Nenhuma
Prática pedagógica
Nenhuma
Metodologia do Ensino de História
Metodologia científica
Em nenhuma disciplina
PPI
Nenhuma.
História, Geografia, Português
História
Em alguma disciplina de Prática Pedagógica e forma mais específica na disciplina de Metodologia do Ensino de História
Nenhuma

5) Teve aprendizado do uso de cinema nas disciplinas de prática pedagógica?

129 respostas



- **Sim: 57**
- **Não: 69**
- **Outros:**

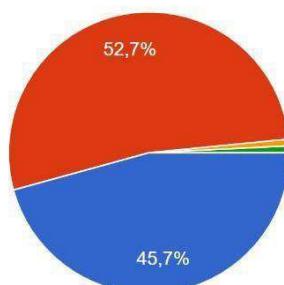
Não foi tão frequente, era mais comum que outras metodologias fossem trabalhadas.

Não tive ainda.

Ainda não cursei PP.

6) Você já utilizou essa metodologia em alguma atividade avaliativa do curso?

129 respostas



- Sim
- Não
- Documentário
- Como respondi no questionário 3, já fiz apresentação a respeito de um tema e utilizei de filmes para exemplificar melhor o assunto abordado (ditadura militar na argentina).

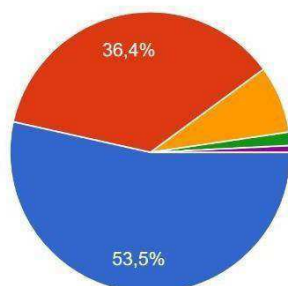
- **Sim: 59**
- **Não: 68**
- **Outros:**

Documentários

Como respondi no questionário 3, já fiz apresentação a respeito de um tema e utilizei de filmes para exemplificar melhor o assunto abordado (ditadura militar na argentina).

7) Como avalia a utilização do uso de cinema como prática avaliativa?

129 respostas

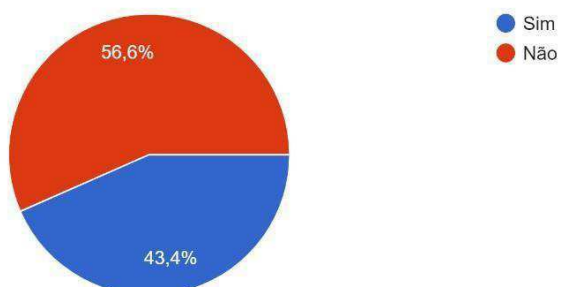


- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Muito ruim

- **Muito boa: 69**
- **Boa: 47**
- **Razoável: 10**
- **Ruim: 2**
- **Muito ruim: 1**

8) Você já conseguiu utilizar o cinema em sala de aula no Ensino Básico?

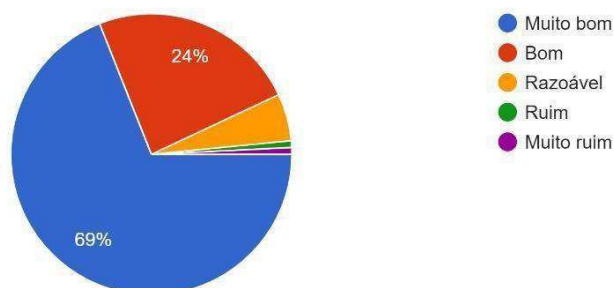
129 respostas



- **Sim: 56**
- **Não: 73**

9) O que você acha do uso de cinema em sala de aula?

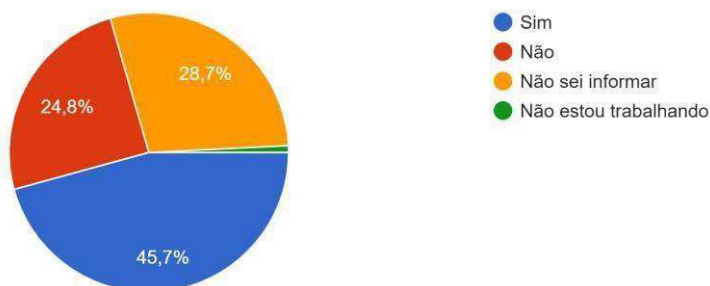
129 respostas



- **Muito bom: 89**
- **Bom: 31**
- **Razoável: 7**
- **Ruim: 1**
- **Muito ruim: 1**

10) A escola em que está trabalhando oferece recurso metodológico para a utilização do cinema em sala de aula?

129 respostas



- **Sim: 59**
- **Não: 32**
- **Não sei informar: 37**
- **Outros:**  
Não estou trabalhando.

11) Você gostaria de compartilhar alguma opinião ou observação sobre o uso de filmes em sala de aula?

É com certeza uma excelente metodologia, espero vê-la em períodos mais à frente no curso de Historia.
É um recurso que quando bem trabalhado, se mostra muito eficaz na aprendizagem dos alunos
Professores utilizem mais o cinema como ferramenta pedagógica no ensino superior, para que possamos aprender e colocar em prática no ensino básico
Com certeza é uma ótima ideia.
Penso ser um recurso muito interessante para conseguir chamar a atenção dos alunos e conseguir que, concentrados, participem mais das aulas
Acho interessante, mas infelizmente o tempo disponível em sala de aula é muito curto. Embora eu goste muito, pois tem coisas que só um bom filme é capaz de passar e mexer com a imaginação. Até hoje tenho memórias dos filmes que assisti em aula como os já citados na pesquisa entre outros.
É uma ótima forma de traçar paralelos com as temáticas do ensino de história além de prender a atenção dos alunos trazendo algo para eles que façam parte do seu tempo e cultura
Sim, é uma possibilidade a mais de orientar e aprender a partir de perspectivas diferente do tradicional, pedagógico.

A questão de cativar o aluno ao assunto, usufruindo de um recurso que todo mundo ama, que é o cinema. Assim fazendo o aluno, gradativamente, pegar um interesse ao assunto ou assuntos, tendo o ponto pé inicial com o uso de filmes.
Escolas da rede pública precisam de estrutura e mecanismo para que os professores utilizem mais essa metodologia (uso de filmes )
Sim
Já utilizei o filme “Olga” para turmas do 9 ano, e foi muito bem recebido pelos alunos, eles gostaram e ajudou a entender o assunto
Não
A utilização do cinema nas salas de aula é interessante até certo nível, por exemplo, em uma aula de história teríamos que verificar a veracidade histórica do filme em questão. Os filmes são excelentes ferramentas metodológicas. Dependendo do que vai ser abordado, podem servir como fontes que auxiliam no processo de entendimento.
Não
Gostaria que houvesse o uso de filme em sala de aula
É uma forma de tornar a aula um pouco mais atrativa para os alunos. Fazer problematização com o uso do cinema.
Não
Acho que falta infraestrutura nas escolas para o uso do cinema e que a universidade precisa preparar melhor os formandos para seu uso em sala de aula.
O uso de filmes pode sim chamar a atenção dos alunos e fazê-los aprender mais e melhor os conteúdos trabalhados
A utilização dos métodos traz para os alunos uma riqueza e mais atrativo para os alunos.
Adoraria implementar o uso de filmes em sala de aula, mas não sei selecionar quais filmes seriam eficazes, qual a estratégia avaliativa a partir desses filmes, pois há a tendência dos alunos simplesmente assistirem o filme e não comentarem sobre ele, ou escreverem. E em que momento os filmes devem ser utilizados.
O uso de filmes em sala de aula é muito enriquecedor e ajuda a aproximar o aluno do tema tratado na disciplina.
Talvez
Agente Aprende Mais!
O uso de filmes, muitas vezes nós trás esclarecimentos que falta em uma leitura, e isso é muito bom.
é muito importante porém não é muito aplicado
Eu acredito que seja uma ótima forma de metodologia, pois os alunos interagem melhor e melhora o conhecimento de todos, essa forma de avaliação é diferente e chama bastante atenção dos alunos e acredito que dessa forma ajuda bastante na interação em sala e também ajuda bastante na absorção do conhecimento abordado, seja lá qual for ele.
Não
não tenho nada a declarar
Para mim a utilização de filme em sala de aula é essencial, pois contribui para fixar o conteúdo é fazer uma problematização no aluno.
Ajuda na aprendizagem e na exploração do tema
Filmes são importantes, pois constroem uma imagem positiva daquilo q um livro didático quer transmitir de forma resumida.
Na maioria das escolas de ensino básico existe só um data show para ser utilizado por todos os professores, e em alguns casos os filmes precisam ser avaliados pela Pedagoga

É uma ótima metodologia, pois o aluno consegue fixar melhor o assunto, eles ficam mais concentrados.

Um ponto positivo na prática de ensino.

Sobre os filmes em sala, na minha visão é muito bom para os alunos, além do entretenimento que é necessário de várias formas em nossa vida, o uso dos filmes ajudam na visualização do período em questão que estão estudando, exemplo, em meu caso enquanto estagiando, passei dois filmes para retratar o período em que se

passava o conteúdo, tempos modernos para a 1ª revolução industrial e o resgate do soldado Ryan para relatar um pouco da Segunda Guerra Mundial, então de maneira efetiva, os filmes tem essa importância no resgate da imagem e construção de entendimento, pois os filmes é uma maneira visual de se possivelmente contextualizado um período histórico...



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)**

**CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA 03° BLOCO**

**DISCIPLINA: PRÁTICA PEDAGÓGICA III**

**PROFESSOR: Ms SÉRGIO ROMUALDO LIMA BRANDIM.**

**DISCENTES: Francisco Maycon Oliveira, Gabriella Rayane Silva, Maria Eduarda Lopes, Samantha Alencar, Valdinar Sousa.**

Relatório 1

Teresina - PI

2024

**Data da realização do projeto:** 28 de abril de 2024

**Duração da Atividade:** 6 horas

**Disciplina:** História

**Escola onde o projeto foi aplicado:** Unidade Escolar Dom Severino

**Professor(a):** Ana Maria de Sousa

**Turma:** 2º Ano do Ensino Médio

### **Introdução:**

O grupo utilizou o filme “Medida Provisória” (2020), dirigido por Lázaro Ramos, como recurso pedagógico para a realização do projeto. O objetivo foi abordar temas como violência racial e direitos humanos. Por meio da narrativa do filme, buscamos discutir com os alunos como as questões de discriminação racial e a luta por direitos estão presentes tanto na obra quanto no nosso dia a dia. Essa abordagem proporcionou um espaço para que os alunos refletissem sobre essas questões em um contexto contemporâneo.

### **Objetivo do Projeto:**

- Promover a reflexão crítica sobre questões de violência racial e direitos humanos.
- Utilizar o filme “Medida Provisória” como recurso pedagógico para abordar esses temas.

- Discutir com os alunos como a discriminação racial e a luta por direitos se manifestam na sociedade contemporânea.
- Conscientizar os alunos sobre as implicações sociais e históricas da discriminação racial.
- Estimular atitudes de respeito, empatia e engajamento na busca por igualdade e justiça social.

### **Metodologia Utilizada:**

A metodologia aplicada para a realização do projeto foi o debate. Para isso, foram escolhidas cenas específicas do filme “Medida Provisória”, que retratam a opressão, a resistência diante da violência sistemática e questões relacionadas aos direitos humanos.

**Primeiro momento:** Antes da exibição das cenas, foram realizados questionamentos sobre direitos humanos e violência racial, com o objetivo de entender o nível de compreensão da turma sobre o tema.

**Segundo momento:** As cenas selecionadas foram exibidas, e em seguida iniciou-se o debate, com perguntas relacionadas tanto ao filme quanto à realidade dos alunos.

**Último momento:** Questionou-se os participantes sobre os aprendizados adquiridos a partir do filme e do debate realizado.

### **Recursos Utilizados:**

- Datashow
- Sistema de som
- Imagens impressas de grandes figuras históricas e atuais negras do Brasil

### **Resultados e Discussão:**

Após a exibição das 4 cenas escolhidas e de algumas cenas adicionais, que foram incluídas devido ao bom aproveitamento das primeiras, buscamos extrair o máximo possível dos alunos para fomentar o debate. O resultado foi mais que surpreendente: a turma se mostrou clara e bem informada sobre temas importantes. Embora uma parte da turma não tenha participado, aqueles que participaram demonstraram ser conscientes e bem informados. Isso indica que essa nova geração está cada vez mais engajada e informada sobre questões tão atuais e relevantes, essenciais para a conscientização dos problemas enfrentados pela sociedade.

Durante o debate, foram feitos vários questionamentos, além de relatos de vivências e questionamentos da própria turma para o nosso grupo. O que poderia ter sido feito de melhor pelo grupo seria buscar alguma outra alternativa para garantir que toda a turma interagisse e contribuísse de maneira mais ativa para o debate.

### **Conclusão:**

O projeto prático utilizando o filme “Medida Provisória” foi bem-sucedido ao proporcionar aos alunos um espaço de reflexão crítica sobre temas relevantes. As discussões promovidas ampliaram a compreensão dos estudantes sobre a violência e os direitos humanos, além de incentivarem um olhar mais crítico sobre suas próprias realidades. A metodologia aplicada favoreceu a participação e o engajamento da turma, evidenciando que o cinema pode ser uma ferramenta poderosa no ensino.

Apesar de imprevistos, como a negativa de algumas escolas em aceitar e confirmar a tempo a realização do projeto, bem como alguns tropeços durante a exibição, isso não nos desanimou de forma alguma de prosseguir com a atividade. Ao final, o projeto se mostrou bastante educativo e informativo, contribuindo significativamente para a compreensão dos alunos acerca dos temas abordados.

### **REFERÊNCIAS:**

**FILME:** Medida Provisória      **ANO:** 2020

**DURAÇÃO:** 1h34min      **GÊNERO:** Drama/Ficção Científica

**DIRETOR:** Lázaro Ramos



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS TORQUATO NETO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**



**ANA CAROLINE DE OLIVEIRA MARQUES**  
**GUSTAVO HENRIQUE PEREIRA DOS SANTOS**  
**KAWANNE AGATA MELO DA SILVA**

**RELATÓRIO DE PROJETO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO**  
**USO DE FILMES EM SALA DE AULA PARA ENSINO MÉDIO**

**TERESINA/PI**

**2024**

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS TORQUATO NETO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**ANA CAROLINE DE OLIVEIRA MARQUES**  
**GUSTAVO HENRIQUE PEREIRA DOS SANTOS**  
**KAWANNE AGATA MELO DA SILVA**

**RELATÓRIO 2**

Relatório referente à disciplina de Prática Pedagógica III do Curso de Licenciatura Plena em História, na Universidade Estadual do Piauí, ministrada pelo Prof. Me. Sérgio Brandim.

**TERESINA/PI**

**2024**

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	0
2. OBEJTIVO .....	0
3. METODOLOGIA .....	1
4. APLICAÇÃO E RESULTADO DO PROJETO .....	2
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	3
6. REFERÊNCIAS .....	4

## INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas em sala de aula se categorizam como processos fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que proporcionam o ensino alinhado ao desenvolvimento das habilidades relacionadas ao contexto sociocultural e, conseqüentemente, promovem interações contínuas que colaboram na construção de cidadãos com pensamentos críticos, autônomos e criativos.

Enquanto disciplina da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em História, a Prática Pedagógica fornece ideologias e estratégias que visam preparar os professores em formação para o ambiente de sala de aula, mediante ações de planejamento que se engendram do diálogo constante entre a teoria e a prática, considerando a interdisciplinaridade e a participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o projeto de Prática Pedagógica III se concretizou a partir da utilização das metodologias ativas que possibilitassem o ensino através do uso de filmes em sala de aula, que envolvessem as temáticas de: direitos humanos, violência e diversidade, enfatizando a inovação e a saída da zona de conforto de ensino-aprendizagem, ou seja, optar por métodos que menos tradicionais, de repetição e de memorização.

Portanto, as metodologias ativas introduzem, tanto aos professores em formação como para os alunos de ensino básico, espaços de diálogo e desenvolvimentos de projetos que abordem questões sociais e culturais, redimensionando ambos para uma percepção dinâmica e renovada da prática pedagógica, na qual seja possível a consciência de sua dimensão histórica.

### 1. OBJETIVO

A proposta de utilização de metodologias ativas na disciplina de Prática Pedagógica III teve como base o uso de filmes nacionais em sala de aula em turmas de ensino médio.

A partir disso, pretende-se relatar as experiências no desenvolvimento da prática pedagógica, desde a escolha do filme até a aplicação em sala de aula na Escola Estadual CETI Professor Edgar Tito, localizada na rua 19 de Novembro, SN 4 GRE CENTRO NORTE, bairro Memorare, CEP 64002-540, em Teresina - PI.

Ademais, é objetivado expor os resultados do projeto, ressaltando os desafios nos processos de elaboração, negociação e execução do plano de aula, por meio de uma análise crítico-reflexiva.

## 2. METODOLOGIA

Para iniciar a elaboração do projeto foi escolhido a obra cinematográfica *M8 – Quando a Morte Socorre a Vida* de 2020, dirigida por Jeferson De e protagonizada por Juan Paiva (Maurício). O filme baseado no livro de Salomão Polakiwicz aborda a história de Maurzcio ao ingressar na Faculdade de Medicina através das cotas raciais e seus desafios diários diante de uma sociedade que ainda mantém ações e discursos racistas, a partir do ministério que envolve o M8, cadáver utilizado para estudo em suas aulas de anatomia.

A organização do plano de aula se deu através da metodologia ativa de sala de aula invertida, na qual há a troca de papéis em sala de aula, agora com aluno sendo o protagonista do debate. Dessa maneira, a proposta busca desenvolver a capacidade de interpretação e senso crítico dos alunos, além de otimizar o tempo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro momento foram selecionados aparatos de introdução as temáticas relacionadas ao filme como: racismo estrutural, direitos humanos e violência. Tendo alicerce nisso, seria sugerido aos alunos que assistissem os vídeos *Ferida Colonial*, *Édipo Negro* e *Racismo, Coisa de Branco*, selecionados do canal do YouTube ‘Tempero Drag’ da professora Rita von Hunty, além de uma resenha crítica do filme disponível no site Estante Diagonal.

Em seguida, seriam exibidas cinco cenas selecionadas do filme que representam a realidade da sociedade brasileira, abordando problemáticas como racismo, políticas públicas de cotas, classes sociais e meritocracia, violência e religiosidade.

Por fim, os alunos, após o embasamento acerca da temática e a problematização lançada sobre quais os locais ocupam os corpos negros, sejam eles vivos ou mortos, na sociedade brasileira, seriam os participantes ativos da aula, promovendo um debate ao trazer os conhecimentos adquiridos dentro e fora de sala.

Além disso, os alunos seriam direcionados a realização de uma pesquisa para ser apresentado em sala de aula sobre figuras negras que ocuparam e ocupam espaços respeitáveis e marcantes durante a história do país, seja na luta pela garantia dos direitos da população negra, como na resistência contra o legado racista no Brasil.

### **3. APLICAÇÃO E RESULTADO DO PROJETO**

Um dos grandes desafios enfrentados na aplicação do projeto se apresenta na disponibilidade baixa de aulas de História devido a demanda de cumprimento do cronograma curricular das turmas.

Dessa forma, o professor de História da Escola Estadual CETI Professor Edgar Tito, só pôde oferecer uma tarde de aula, com as turmas de 2º ano A, B e C, e o local de execução seria em um auditório e não numa sala de aula, visto que um dos recursos necessários, o data show, se encontra fixamente no lugar.

No dia de realização do projeto, terça-feira (12/11/2024), foi informado ao grupo que, além das turmas de 2º ano, também estariam presentes mais duas turmas de 1º ano. Nesse horário, as turmas de 1º ano deveriam estar em sala de aula com aulas de Português e Geografia, porém, ao notarem a movimentação no auditório, as professoras responsáveis decidiram, também, incluir esses alunos no projeto.

Todavia, tendo em vista a quantidade de alunos (totalizavam mais de oitenta, contando turmas de 2º e 1º), e o local disponibilizado, que era amplo e com acústica ruim, o grupo decidiu adaptar a prática pedagógica para uma sessão de cinema e, posteriormente, seria realizado um debate acerca do filme.

Sendo assim, a tarde de aula foi utilizada para exibição do filme, o qual possui 1 hora e 24 minutos de duração. Logo depois, em razão das circunstâncias, abriu-se um pequeno

espaço de tempo para o diálogo entre os alunos, no qual foi discutido sobre a permanência das falas e atitudes racistas na sociedade brasileira.

No fim, foi lançado a indagação em relação aos locais de ocupação dos corpos negros na sociedade brasileira e quais os avanços e desafios que ainda persistem na luta por uma comunidade mais justa.

Desse modo, os alunos trouxeram nomes de personalidades atuais como: a deputada federal Erika Hilton, a atleta Rebecca Andrade e o jogador de futebol Vinicius Junior. Apesar das adversidades, os alunos, principalmente os do 2º ano, se mostraram bastante participativos no debate, trazendo conhecimentos que já haviam de projetos anteriores desenvolvidos na escola pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na disciplina de História no semestre anterior.

Assim, o projeto que deveria ser dividido durante, no mínimo, dois dias de aula para melhor desenvoltura, precisou ser efetuado e finalizado em uma tarde de aula apenas. Contudo, surgiram empecilhos que obrigaram ao grupo adaptar-se a situação, não deixando de aplicar a prática pedagógica o mais semelhante possível da que havia sido planejada.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notório que o processo de educação precisa passar constantemente por mudanças que propiciem melhoras na aprendizagem dos alunos. A prática pedagógica através da utilização de metodologias ativas em sala de aula se manifesta como uma das possíveis formas de tornar esse ambiente escolar mais inclusivo aos alunos, integrado aos contextos socioculturais e crítico com a realidade, mediante a conscientização.

O planejamento do projeto por meio do uso de filmes demonstrou ser um grande desafio, uma vez que a realidade vivenciada não seguiu como organizado pelo grupo. A disponibilidade de aulas, o local e recursos à disposição, a ausência de organização da coordenação da escola e a quantidade exorbitante de alunos presentes no dia da aplicação, foram alguns dos problemas que o grupo, enquanto professores em formação, precisou se adequar.

Todavia, a equipe, que conseguiu burlar as dificuldades, entendeu como necessário o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino básico, uma vez que, além de possibilitar uma aprendizagem diferenciada e ativa para os alunos, também, oportunizou o preparo dos graduandos envolvidos para situações de transtornos e desordem, pois buscaram o ajuste imediato do projeto para o cenário experienciado.

Diante do exposto é fundamental salientar a importância da utilização da prática pedagógica nas salas de aula do ensino básico e dela enquanto disciplina os cursos de licenciatura nas universidades. Destarte, conclui-se que o trabalho coletivo de desenvolvimento das metodologias ativas, nesse caso a sala invertida, se concretizou em meio de contradições, mas também de superações, preparando, dessa forma, o graduando para o ambiente escolar, transcendendo a visão tradicional de ensino e colaborando para o fortalecimento das experiências durante o processo de formação no curso.

## 5. REFERÊNCIAS

Brisolla, L. (2020). **A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas.** *Devir Educação*, 4(1), 77–92. <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.157>

M8: QUANDO A MORTE SOCORRE A VIDA. Direção de Jeferson de. Rio de Janeiro: Midgal Filmes, 2020. Color

TEMPERO DRAG. Ferida Colonial. YouTube, 17 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EErd3sPhzm4>>. Acesso em: 07/11/2024.

TEMPERO DRAG. Édipo Negro. YouTube, 31 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FOiMQ3MMuQE>>. Acesso em: 07/11/2024.

TEMPERO DRAG. Racismo, Coisa de Branco. YouTube, 19 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eBfw2WqNDj0>>. Acesso em: 07/11/2024.

VIEIRA, C. Estante Diagonal. Disponível em: <<https://www.estantediagonal.com.br/2021/03/m8-quando-a-morte-socorre-a-vida.html>>.

Acesso em: 8 nov. 2024.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)**  
**CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA 03º BLOCO**

**DISCIPLINA: estágio 3**

**PROFESSOR: Ms SÉRGIO ROMUALDO LIMA BRANDIM.**

**DISCENTES: Gilmar da Cruz Monteiro Junior, Brunno Rafael Moura  
Teixeira Cunha, Italo José M. Leal e Mayra Clarice . Liarth**

Relatório 3

## **Teresina- 2024**

**Data da realização do projeto:** 21 de novembro de 2023

**Duração da Atividade:** 6 horas

Disciplina: História

**Escola onde o projeto foi aplicado:** Centro Estadual de Tempo Integral Benjamin Baptista

**Professor(a):** Wallace Rogério Chagas

**Turma:** Todas as turmas do 1º ano do Ensino Médio

### INTRODUÇÃO

Ao exibir alguns trechos do filme “Cidade de Deus” e slides mostrando tabelas e gráficos tem-se como objetivo estimular a reflexão crítica dos alunos sobre as questões sociais, econômicas e culturais retratadas na obra, incentivando a análise das desigualdades e da violência urbana, bem como o entendimento das dinâmicas comunitárias e históricas que moldam a sociedade brasileira. A atividade busca promover discussões sobre cidadania, direitos humanos, e o papel do cinema como ferramenta de conscientização social e histórica, ligando os conteúdos abordados com as realidades existentes.

## OBJETIVOS

- Demonstrar através dos dados e cenas do filme para que os alunos reflitam e se conscientizem a respeito dos temas discutidos.
- Fazer uma discussão sobre a violência policial, a criminalidade junto aos lugares de moradias como desvantagens sociais.
- Discutir com alunos sobre o perigo do uso de drogas, vida no crime, apostas e atividades ilícitas
- Explicar para as turmas o motivo pelo qual a razão social afeta tanto na quantidade de pessoas nessas situações não favorecidas e o contexto histórico e a conscientização sobre isso.

## METODOLOGIA

Foi usado a forma de debate com alunos como a melhor metodologia para poder interagir com mais de 90 alunos, com isso foram usados 4 trechos do filme “Cidade de Deus” e slides contendo estatísticas e dados.

No primeiro ato da apresentação, foi apresentado os quatros alunos do curso de História da UESPI, para quebrar a primeira barreira com os alunos, pois buscávamos a atenção deles, por ser um final de ano a maioria já se encontra desinteressada, mas acabaram participando bastante, e assim foi iniciada os questionamentos com os alunos sobre racismo, violência policial, desigualdade social e criminalidade.

No segundo ato do debate foram exibidas as cenas do filme e a cada cena perguntamos qual era a opinião deles sobre isso, qual era a razão para aquilo acontecer e o que poderia ser feito, e foram feitas perguntas gerais sobre cada tema, para incentivar o senso crítico dos discentes.

Por fim os alunos irão debater suas interpretações, gerando uma discussão que terá como tema geral “Como o filme Cidade de Deus retrata a realidade social brasileira?”

## RECURSOS UTILIZADOS

- Datashow
- Sistema de sons
- Slides com dados

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois da apresentação das cenas e dos dados, começou o verdadeiro debate dos alunos sobre as cenas que mostravam como o crime não compensa, segundo as cenas em que o personagem zé pequeno mostra o seu crescimento na vida do crime e como ele acaba morrendo para o mesmo crime que o fez se tornar rei. Alguns alunos viram situações parecidas com a sua realidade e levaram à tona para discussão, e acaba assim tendo mais impacto para o debate com os alunos.

Com o levantamento de problemáticas é necessário trazer soluções para esses problemas e os alunos demonstram entusiasmados para mostrar soluções sobre tais problemas causados pela desigualdade social, econômica, sexual, de gênero, racial. Os discentes da UESPI sempre buscando amenizar as cenas, as discussões, pois era são jovens de 1º ano de Ensino Médio.

## CONCLUSÃO

Foi devidamente feito de uma forma tranquila para os alunos, discentes da UESPI, pela participação dos alunos, que como relatado ao final do ano letivo acaba sendo muito difícil ter a atenção deles, a surpresa de não ser apenas uma sala de 1º de ano e sim todas em um auditório, e o nervosismo não tomou conta ou acabou atrapalhando o debate fazendo assim a discussão sair leve e trouxe a atenção e interação dos alunos, onde havia vários professores da escola acompanhando nossa apresentação e debate. Assim cresce o incentivo para valorização do cinema nacional fazendo com que os jovens busquem mais interesse,

a conscientização com a ajuda dos professores, que segundo eles estavam fazendo discussões em sala de aula sobre o dia nacional da consciência negra.

Não houve grandes imprevistos fazendo assim a prática pedagógica fosse feita de forma suave, o professor de História da escola foi bastante atencioso, uso de datashow, aparelhos de som, e um bom auditório e confortável para que fosse feita essa interação com os alunos sem ser algo ruim para eles, apenas alguns imprevistos na hora da apresentação, mas nada que dificultou o percurso do debate.

### **REFERÊNCIAS:**

**FILME:** “Cidade de Deus”

**ANO:** 2002

**DURAÇÃO:** 2 h 09

**GÊNERO:** Gênero: Policial/Drama

**DIRETOR:** Kátia Lund/Fernando Meirelles

- Violência atingiu 29, 1 milhões de pessoas em 2019; mulheres, jovens e negros são as principais vítimas. Agência IBGE Notícias, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30658-violencia-atingiu-29-1-milhoes-de-pessoas-em-2019-mulheres-jovens-e-negros-sao-as-principais-vitimas>. Acesso em: 4 nov. 2024
- BRASIL tem a terceira maior taxa de homicídio entre 15 países do G20, diz IBGE. O Globo, 8 dez. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/g20-no-brasil/noticia/2024/04/09/brasil-tem-a-terceira-maior-taxa-de-homicidio-entre-15-paises-do-g20-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- BRANCOS recebem salários 61% maiores do que pretos ou pardos no DF, aponta IBGE. [S. l.], 16 nov. 2020. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/d1ovBJAhWNssR1bVA>. Acesso em: 4 nov. 2024
- CIDADES mais violentas têm 9 vezes mais pessoas na extrema pobreza do que as menos; BA e RJ concentram recordistas. [S. l.], 15 jun. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/cidades-mais->

violentas-tem-9-vezes-mais-pessoas-na-extrema-pobreza-do-que-as-menos-ba-e-rj-concentram-recordista s.shtml. Acesso em: 4 nov. 2024.



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI**  
**CURSO(AREA/DISCIPLINA) LICENCIATURA PLENA EM**  
**HISTÓRIA**



**Estágio 3**

**Professor: Sergio Brandim**

**Discentes:**

**Israel Adonay Oliveira da Silva**

**Liana Cristina Castelo Branco de Sousa Venâncio**

**de Abreu Sepúlveda Filho**

**Relatório de Atividade de estágio 3**

A ideia inicial do projeto para a girava em torno da apresentação de 5 cenas do filme Última Parada 174, de José Padilha, filme do cinema nacional de 2008, que aborda o desfecho desastroso do sequestro de um ônibus no Rio de Janeiro, durante os anos 2000, que teve um final trágico com a morte de uma refém e do sequestrador do ônibus, graças a operação desastrosa das forças do Estado na condução e conclusão do fato a esse cenário trágico. Levando em conta as cenas já citadas faríamos uma discussão com os alunos em sala de aula sobre elas e

ouvíramos suas opiniões dos porquês das cenas e quais elementos de violência e violação dos direitos humanos eles conseguiam identificar.

Na chegada ao colégio CETI Helvídio Nunes no dia 20 de novembro de 2023 como combinado com a direção da escola nos deparamos com a primeira dificuldade que era o horário para nós cedido que seria das 07:00 da manhã as 09:00 acompanhando o professor de História. Não seria possível, pois haveria prova nesse horário fato que não tinha sido informado e só poderíamos fazer a atividade as 10:30, depois do intervalo dos alunos para um lanche da manhã.

Depois de montar os equipamentos para a apresentação das cenas em uma turma de 1º ano começamos os debates com a primeira cena do filme, que seria a cena mais impactante do filme por se tratar de uma cena na qual vemos um traficante tomando o bebê de uma mãe e a expulsando de seu local de moradia, que impactou bastante os alunos e gerou um debate sobre as cenas que eles viram levando até um dos alunos a falar que essa mãe da cena nas palavras dele de que “ela era doida pegando o dinheiro do tráfico, ela tinha dado sorte de sair dali viva” depois disso seguimos com as cenas e suas discussões com a sala de maneira geral.

Os alunos identificaram bem os elementos de violência, mas não os de violação dos direitos humanos. Então, demos a eles uma noção do que seriam direitos humanos de forma bem básica, que seriam direitos básicos internacionais, que visam assegurar a dignidade do ser humano e após essa explicação conseguiram ver de maneira razoável as violações aos direitos humanos desde a primeira cena apresentada.

Chegamos ao segundo contratempo da atividade. O horário do professor que estávamos acompanhando era quebrado então teríamos de mudar de sala para o acompanhar justo quando os alunos estavam mais à vontade em participar. Então seguimos o professor a outro 1º ano essa sala estava mais elétrica do que a primeira, o que acabou atrapalhando na interação da turma com a atividade proposta, diferente da primeira turma onde tivemos uma interação de maneira mais

homogênea com os alunos e uma maior participação. Na segunda sala tivemos uma participação mais reduzida por parte dos alunos, apesar de que 6 alunos participaram de forma mais efusiva e conseguiram elaborar pensamentos e opiniões de maneira mais complexa sobre as cenas apresentadas, principalmente acerca das violações aos direitos humanos, depois da nossa breve introdução sobre direitos humanos como já havíamos feito na turma anterior.

De maneira geral os debates promovidos pelos alunos analisando as cenas do filme indicavam uma facilidade na identificação dos agentes de violência e suas práticas e maior dificuldade em apontar violações aos direitos humanos e isso se deve ao fato das cenas de violência serem mais claras no filme que as de violações dos direitos humanos.

Além de todos saberem de forma clara o que era violência, mas não estarem familiarizados com debates sobre direitos humanos, acreditamos que por falta de uma direção a esses debates e criações de ideias sobre a temática eles não tinham uma ideia sobre o que eram os direitos humanos e nem para o que serviam então foram tateando sobre a ideia de direitos humanos durante a atividade e depois conseguiram desenvolver opiniões sobre as cenas apresentadas a eles.

Acreditamos que entre os alunos que participaram da atividade proposta fizeram de maneira bastante satisfatória, principalmente na primeira turma onde ficaram mais tranquilos para participar e expressar suas opiniões o que acabou sendo uma diferença para a segunda turma de primeiro ano que estava mais agitada e não se engajou tanto na atividade, mas tivemos 6 alunos que expressaram opiniões com pensamentos mais bem desenvolvidos e elaborados demonstrando clareza nas ideias que queriam desenvolver o que tornou a atividade bastante satisfatória de ser executada, apesar de uma participação menor dos outros integrantes da turma que não participaram tanto quanto poderiam.