UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

PEDRO FERNANDES DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA E FILMES EM SALA DE AULA: "1492" E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva

São Paulo – fevereiro de 2011

PEDRO FERNANDES DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA E FILMES EM SALA DE AULA: "1492" E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em História Social

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva

São Paulo – fevereiro de 2011

PEDRO FERNANDES DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA E FILMES EM SALA DE AULA:

"1492" E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Banca examinadora da Dissertação apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História Social

Resultado: _____

ORIENTADOR: _____

1º EXAMINADOR:_____

2º EXAMINADOR:_____

São Paulo, de de 2011.

Dedico este trabalho a dois Amigos:

Maria Aparecida da Silva Oliveira

Sergio Francisco Serafim Monteiro da Silva

AGRADECIMENTOS

Após percorrer um extenso caminho, é importante deixar registrados os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que de uma forma ou de outra, fizeram parte dessa história. Ao meu Orientador, Prof. Dr. Marcos Silva, modelo de Professor Universitário, digno dos mais altos e sinceros elogios, agradeço pela oportunidade concedida de me orientar, amizade, confiança em mim depositada, pelo seu censo de justiça e pelo exemplo da sua história de vida e caminhos percorridos sempre tendo como horizonte trabalhar e lutar pelo Ensino Brasileiro, em especial pelo Ensino de História. À Professora Dra. Olga Brites, da PUC-SP, pelas valiosas sugestões apontadas na qualificação, os quais fizeram a diferença. À Professora Dra Antonia Terra Calazans Fernandes, da USP-SP, a qual participou da banca de qualificação. Ao Prof. Dr. José Antonio Vasconcelos, da USP-SP e Professora Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, pela colaboração, amizade e confiança que tiveram no meu trabalho. Ao Prof. Dr. Sergio Francisco S. Monteiro da Silva, da UFPE-PE e Professora Maria Aparecida da Silva Oliveira, pela colaboração, amizade e crédito que deram à minha dissertação. Ao jovem Henrique, pela paciência e impaciência por renunciar maior tempo com os seus pais, que muito contribuíram nesta dissertação. À Professora colaboradora deste trabalho e seus alunos do ensino médio.

À minha família que mesmo distante tem apoiado e participado do meu processo de crescimento intelectual, não deixando de acreditar em mim mesmo diante dos meus altos e baixos, em especial à minha irmã Luiza, por todo amor e dedicação que me dispensa; à Vyctorya e João Pedro e, finalmente, ao Altieris, que foram minha família por muitos anos.

A Deus por ter transformado a minha vida num milagre.

RESUMO

Esta dissertação objetiva mapear e analisar a construção do conhecimento histórico no ensino médio vivenciando uma experiência com a utilização de um filme (1492 A conquista do paraíso) em sala de aula. Discute as teorias sobre a História e as teorias de ensino e aprendizagem, implicando numa dialética entre vários campos do conhecimento, o que torna esta pesquisa interdisciplinar. Apresenta reflexões a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, abordando momentos marcantes do ensino da História Brasileira desde o processo de industrialização aos dias atuais. Contempla aspectos de teóricos da aprendizagem, ensino e desenvolvimento, especialmente da Psicologia histórico-cultural e suas contribuições na vivência de uma experiência em sala de aula com o cinema e suas contribuições para o ensino de História. A experiência apresentada neste trabalho foi realizada em uma escola estadual de São Paulo, com alunos do ensino médio, onde pudemos verificar o conceito de mediação e de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky por meio da linguagem cinematográfica e pensar sobre possibilidade de aproximação entre teoria e prática dos professores. Os resultados obtidos indicaram ser importante o conhecimento dessas teorias pelos docentes, o que implica na melhoria do aprendizado e desenvolvimento dos alunos. A experiência também demonstrou que a utilização da linguagem cinematográfica em sala de aula - embora ainda incipiente no uso cotidiano - é um recurso extremamente potencializador para a educação e fundamental para o ensino de História, uma vez que o filme é uma fonte enriquecedora, contudo, ainda pouco utilizada na educação escolar.

Palavras-chave: Ensino de História – Psicologia Histórico-cultural – Cinema

ABSTRACT

This thesis aims to map and analyze the construction of historical knowledge in high school by means of the experience of using a film (1492 Conquest of Paradise) in the classroom. It discusses History and Learning/Teaching theories, which goes through many knowledge fields and makes this research an interdisciplinary research. It presents reflections from the Law of Directives and Bases of Brazilian education, addressing teaching moments of Brazilian history from industrialization to the present day. It includes theoretical aspects of learning, teaching and development, especially the historical-cultural psychology and its contribution to classroom experience with film and its contributions to the teaching of history. The experience presented in this work was performed at a state school in Sao Paulo, with high school students, where we could verify the Vygotsky concept of mediation and the zone of proximal development by film language and think about the possibility of rapprochement between theory and teachers' practice. The results indicated the importance of teachers' knowledge about these theories which imply on teachers' learning improvement and students' development. This experience has also shown that the use of film language in the classroom - although still incipient in everyday use - is an extremely enhancer for education and ultimately to the teaching of history, since the film is a rich source, however, not yet widely used in school education.

Keywords: History Teaching - Historical and Cultural Psychology - Cinema

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE UM TRABALHO DE FORMAÇÃO 14

1.1 Considerações sobre as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação 21

1.2 Regulamentação e organização do Ensino Público no Brasil a partir da década de 1930 27

1.3 O Ensino Médio na nova LDB de 1996 32

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA 35

2.1 As contribuições das teorias da aprendizagem e o ensino de História 41

2.2 A importância de conhecer as teorias do desenvolvimento: Jean Piaget e o construtivismo, Vygotsky e o sócio-interacionismo e Wallon e a formação integral da criança 44

2.3 Marxismo, positivismo, *Annales* e a construção do conhecimento histórico: possibilidades de compreensão 46

2.4 A Psicologia Histórico-cultural e a Zona de Desenvolvimento Próximo e Mediação 48

2.5 A importância de refletir sobre a qualidade da informação 51

3. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA COM O FILME *1492 A CONQUISTA DO PARAÍSO* A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKYANA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 56

3.1 Metodologia da pesquisa 56

3.2 Contribuição do cinema no ensino de história 62

3.3 Trajetos e percursos de uma experiência utilizado o Filme *1492 A Conquista do Paraíso* em sala de aula 68

3.3.1 A exibição em sala de aula do filme *1492 – A Conquista Paraíso*..... 68
3.3.2 Análise do filme: experienciando a teoria de Vygotsky..... 69

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 79

REFERÊNCIAS..... 83

ANEXOS..... 89

INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso profissional como professor de educação básica, desejei construir uma carreira profissional não permanendo apenas lecionando para os níveis fundamental e médio, mas pensei em ser um coordenador de ensino, um diretor de escola, até chegar a ser um supervisor de ensino. Todas essas vontades foram realizadas, mas como todo ser humano, consciente do seu *inacabamento,* e movido por novos desafios, fui convidado pela APEOESP da Subsede de Osasco, SP, para ministrar cursos preparatórios de efetivação dos professores da rede pública de ensino.

Todos esses trabalhos foram possíveis porque as minhas habilitações em História, Pedagogia e uma especialização em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP permitiram e as oportunidades estavam eminentes.

O ser humano é sempre movido pelas paixões, sonhos e utopias e mesmo diante de tantas conquistas havia ainda uma que parecia impossível: cursar pós-graduação na Universidade de São Paulo. Parecia impossível na medida em que a realidade considerada fora da Universidade era de que só estudavam na USP os alunos que tinham feito uma escola primária particular e um bom cursinho preparatório para o vestibular, o que não correspondia a minha realidade.

Concordo com Paulo Freire (1996) quando afirmava que antes da leitura da escrita existe a leitura do mundo e que há muitos mundos dentro desse mundo no qual nos encontramos. Mas sentia em meu íntimo, que acabaria cursando o mestrado na USP: todas as vezes que eu passava perto da Universidade de São Paulo USP, sentia-me atraído pois alguma coisa sempre me dizia que eu iria estudar ali. Foi quando comecei a me inscrever como aluno ouvinte, especial e finalmente como aluno regular em 2008.

Para chegar até o mestrado, devo confessar que foram inúmeras as dificuldades enfrentadas no meu percurso profissional. Hoje, quando as pessoas me perguntam: o que você gostaria de ter sido se você não fosse professor? A resposta que eu dou é que nasci para não ser outra coisa a não ser professor.

A Cursar mestrado para um professor que teve as origens que eu tive me causa um sentimento quase imensurável de se explicar. Mas é algo maravilhoso,

porque coloca em questão todos os meus mais de 22 anos de experiência como docente, como coordenador, como formador, como supervisor, como pessoa.

Quando você continua estudando almejando um novo título que, em tese, lhe trará maior êxito profissional e intelectual, você se dá conta dos seus poucos conhecimentos, o que nos obriga, necessariamente, a fazer escolhas de quais conhecimentos você precisa aperfeiçoar no sentido de manter-se como um professor que acompanha as mudanças e permanências inerentes ao seu ofício. Minha metodologia de trabalho sempre foi de certa forma, muito respeitada e considerada pelos alunos e pela comunidade escolar, pois eu sempre tive um comprometimento com a educação e assumi o ensino consciente de que é uma prática social de extrema importância.

Portanto, esta monografia é uma síntese da minha trajetória de vida, das questões que foram postas no meu cotidiano, especialmente sobre o aprofundamento da compreensão sobre o ensino da História, conhecer o percurso dessa disciplina nos currículos, aperfeiçoar o entendimento historiográfico,bem como, aprofundar estudos sobre as teorias da História.

Nos anos em que trabalhei como formador de professores de História na Rede SESI-SP e como professor efetivo da SEE-SP, pude, nas inúmeras oficinas e encontros com professores, ouvir relatos de suas experiências sobre suas realizações, suas frustrações, seus êxitos. Nesses encontros, realizados entre 2003 e 2008, no Estado de São Paulo, os questionamentos, de forma geral, tratavam da própria disciplina, ou seja, os professores contavam sobre suas práticas demonstrando que nem sempre conseguiam um retorno satisfatório sobre o que seus alunos aprendiam ou não dos conteúdos por eles ensinados.

No entanto, o papel do formador muitas vezes se igualava ao de um psicólogo educacional que ouvia e tentava compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor ao ensinar História.

O formador, além de ouvir o professor - não na condição de um psicólogo, mas de um parceiro que procura, nesses encontros, refletir conjuntamente sobre as problemáticas inerentes ao processo de ensino-apredizagem, a relação professor/aluno, as questões estruturais da escola e uma infinidade de outros inconvenientes apontados – deve ser um profissional melhor preparado para gerenciar esses conflitos e problemáticas, suscitando esses debates.

Entretanto, os professores, muitas vezes, esperam que o formador lhes apresente soluções e, se possível, lhes *receite soluções* para os seus problemas. Portanto, parecia que todas as questões deveriam ser respondidas ou amenizadas pelo formador, o que não é possível.

A impossibilidade de responder tais questões feitas pelos professores por parte do formador se justifica por serem as mesmas de natureza teórico-metodológica, por exemplo: como ensinar história e garantir esse aprendizado? Qual a melhor forma de avaliar? Como lidar com a *indisciplina*? Que tipo de metodologia daria melhores resultados para ensinar determinados temas e conteúdos? Quais as fontes históricas mais importantes e como trabalhar com diferentes linguagens, o teatro, cinema, dança, fotografia, charges, quadrinhos, artes? Como elaborar uma aula diversificada, tão cobrada pelos diretores e supervisores?

Ao término dos encontros era solicitado que os professores respondessem um questionário apontando os pontos positivos e negativos e suas sugestões de assuntos para serem debatidos nos próximos encontros. Em geral as respostas estavam relacionadas a um pedido para que fossem discutidas, além dos assuntos acima elencados, questões relacionadas à teoria e prática docentes.

Essas vozes ecoavam em mim gerando um sentimento de alteridade. Ao me colocar no lugar dos professores me pareceu que eles queriam me dizer o seguinte: "o que você sugere para que façamos é extremamente difícil, ou seja, existe uma distância entre o ideal e o real".

Esta dissertação discute, organiza e sintetiza essas problemáticas advindas dos encontros de formação e, ao mesmo tempo, propõe mapear e analisar a construção do conhecimento histórico no ensino médio *vivenciando uma experiência com a utilização de um filme (1492 A conquista do paraíso) em sala de aula.*

Ensino de história e filmes em sala de aula: "1492" e a teoria sócio-histórica procura articular questões de teoria e práticas voltadas ao ensino de história de forma ampla uma vez que se utiliza das teorias sobre a História e das teorias de ensino e aprendizagem advindas da psicologia, o que implica em uma dialética entre vários campos do conhecimento, o que torna esta pesquisa interdisciplinar.

O primeiro capítulo apresenta reflexões sobre o ensino de história que são resultado da minha trajetória profissional. Como ponto de partida, tomamos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, porque regulamentam os sistemas da educação brasileira, contemplando a disciplina de História. Essa discussão é relevante no

sentido em que relata o processo de constituição da História enquanto disciplina e suas alternâncias no currículo oficial. Este capítulo faz referência à entrada das massas trabalhadoras na escola a partir de 1930, momento marcante na História Brasileira caracterizada pelo *processo de industrialização*, o que passou a exigir a necessidade de uma mão de obra especializada para o trabalho industrial. Nesse contexto, foi necessária a criação de leis que regulamentassem o processo educacional brasileiro e que atendessem as dinâmicas econômicas.

Devido a minha extensa formação em pedagogia, decidi tomar como ponto de partida discutir as questões do ensino de história e dos teóricos da educação através das Leis de Diretrizes e Bases, as quais norteiam todas as políticas educativas.

O capítulo 2 apresenta alguns aspectos significativos sobre a Psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o ensino de história. A relevância de pensar sobre a teoria sócio-histórica se dá pela necessidade de seu aprofundamento porque é considerada uma das teorias mais importantes do desenvolvimento humano.

Quando se fala em desenvolvimento humano neste trabalho, priorizando a teoria sócio-histórica, a qual serviu como parâmetro na realização de uma experiência com filme em sala de aula, não deixamos de incluir outros pensadores importantes, como Piaget e Wallon. O conhecimento refinado das teorias interacionista, construtivista e da formação integral da criança (da afetividade) pelos professores pode contribuir numa melhoria das intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo é vivenciada uma experiência em sala de aula, onde procuramos sintetizar as discussões dos capítulos anteriores. A experiência buscou mapear e analisar a construção do conhecimento histórico utilizando-se da linguagem cinematográfica e da teoria sócio-histórica, da qual utilizamos os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal e a importância da sua utilização para o ensino, o que acabou resultando, ao mesmo tempo, numa reflexão sobre a aproximação entre teoria e prática docentes e consequentemente sobre a melhoria das qualidades de aprendizado e desenvolvimento discente.

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE UM TRABALHO DE FORMAÇÃO

A experiência como formador de professores de história na rede SESI-SP possibilitou o acompanhamento das mudanças nesta área profissional. Em conjunto com minha experiência como professor da educação básica na rede pública estadual de São Paulo, pude perceber as constantes incertezas quanto à eficiência/eficácia do currículo oficial, da avaliação escolar e do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva - ministrando aulas de história para o ensino básico - passei por muitas situações difíceis relacionadas ao ofício do ensino. Em uma destas situações, lembro de um cartaz que encontrei numa pequena biblioteca improvisada que dizia: "Ser professor é ser um herói em cada sala de aula". Assim, os professores, ao enfrentarem as péssimas condições estruturais das escolas, as implicações da carreira do magistério, a situação econômica, as precárias condições de trabalho, a falta de material didático adequado, os salários reduzidos e as cargas horárias excessivas, deparam-se com fatores que comprometem a qualidade do ensino. Como dizia o cartaz, para enfrentar, portanto, essas adversidades, parecem mesmo não prescindir das características de *herói*.

Ao fazer a reflexão inicial sobre este projeto de pesquisa, utilizo elementos da minha trajetória profissional e que me orientaram na escolha de novos caminhos, onde aprendi coisas novas e me preparei para outras. Vivenciei uma experiência nada agradável numa das oficinas de História, em Ribeirão Preto, voltada para professores da Rede Estadual de Ensino e da Rede SESI-SP, quando uma supervisora que assistia a oficina tomou a palavra e disse: "... os professores de história nunca avançam nos conteúdos, todos os anos só chegam no mesmo lugar e não utilizam novas estratégias e nem outros recursos didáticos em suas aulas". A frase despertou uma preocupação constante de entender o seu significado. Foi feito um levantamento preliminar dos planos de aula dos professores de História da Rede SESI[1], das 5ª e 6ª séries, entre 2005 e 2006, naquele Pólo de Encontro de

1 Ver referências curriculares da Rede SESI-SP.

Professores para constatar até que ponto a frase da supervisora era justificável. Esta pequena investigação desencadeou o questionamento sobre o ensino de História. Tentar responder o que é o ensino de História nos levaria a responder também a outras perguntas como: O que é ensinar História nos dias atuais? Para que e como ensinar História? Qual a importância nas escolhas dos documentos e qual tratamento a ser-lhes dispensados? Responder estas questões parece que sempre foi desejo de professores e historiadores.

É salutar lembrar o que escreveu o historiador Francês Marc Bloch (2001 p.7) um dos principais precursores da escola dos *Annales*: "A História seria talvez a História dos homens, ou melhor, dos homens no tempo". O entendimento de Bloch sobre a História pode nos servir como ponto de partida para pensar o tipo de História que é ensinada hoje. Tentar responder esta pergunta é fazer o exercício do ir e vir da história (presente/passado), ou seja, partindo de uma problemática do presente ir investigar suas possíveis origens no passado, objeto principal da disciplina.

É fundamental investigar como se deu o processo de conquista e afirmação da História enquanto disciplina escolar ao longo do tempo, conhecendo também as várias definições e concepções que foram utilizadas ao longo da historiografia, porque a partir desta compreensão torna-se possível repensar qual o papel da escola como instituição voltada para o ensino e aprendizagem.

A sociedade contemporânea está sofrendo grandes transformações e essas passam necessariamente pela ação dos professores na medida em que são eles os agentes primeiros do desenvolvimento curricular. Os professores, ao ensinar, trazem consigo suas experiências, suas vivências e seus saberes, que têm reflexos diretos na escola e evidentemente na sala de aula. Segundo Tardif e Lahaye (1991):

> [...] no exercicio cotidiano de sua função, o proefessor defrota-se com seus vários limites concretos que nao sao, muitas vezes, previsiveis e passiveis de uma definição acabadaa. Ele, entao desenvolve habilidades pessoais , tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos e estilos que lhes possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Estas habilidades formam o "habitus", isto é disposições adquiridas na e pela prática real, ou "personlidade profissional", que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano (FONSECA, 2005b, p. 23).

Não negamos que a tradicional concepção de escola, historicamente desenvolvida até hoje, é o lugar de transmissão de um ensino coletivo, especializado e geral mas, a escola não pode mais continuar com práticas e atividades de memorização, seleção e exclusão, pois estas, em sua historicidade, trazem uma dura realidade: aqueles que não se enquadrassem nos moldes por ela oferecidos não permaneciam. Nos dias atuais ainda existem muitas escolas que mantêm a convicção de um ensino dogmático, pronto e acabado em que o professor é quem sabe e o aluno quem não sabe.

Em 1984, Marcos Antonio da Silva organizou e publicou *Repensando o Ensino de Historia, ANPUH – Núcleo –SP*, no qual propõe a divulgação de experiências de trabalhos de um grupo de professores e discussões teóricas que serviram de contribuição ao debate acerca do ensino de História. Para ele,

> Ao ensinar História a partir da nítida divisão entre saber e não-saber, o professor estabelece como atos inaugurais de seu trabalho a exclusão do vivido, situando seu objeto num espaço diferente daquele onde está ocorrendo a relação com os alunos e centrando a experiência de aprendizagem nos atos dos docentes ou nas autoridades que merecem sua sanção - livros apostilas, documentos etc. (SILVA, 1984, p. 19).

Este autor apresentou na organização temática do livro questões sobre o conhecimento histórico a partir de novas formas e abordagens do trabalho em sala de aula. No entanto, o conteúdo da obra que ele propõe não é uma receita a ser seguida, mas contribui para o debate do ensino de História na medida em que faz apontamentos sobre a necessidade de criação pelos alunos e professores dos seus próprios instrumentos de trabalho, devendo rejeitar a imagem tradicional do *narrador* de histórias (SILVA, 1984).

O ensino que é praticado, em que o professor é quem sabe e os alunos os que não sabem, em que o professor é quem pensa e os alunos são expectadores, em que o professor é o sujeito do processo e os alunos são meros objetos é trabalhar em uma concepção de educação que Paulo Freire chamou de *bancária*. Nesta concepção, compara-se o aluno a um banco onde se depositam os saberes aprendidos dos conteúdos transmitidos pelo professor e cujo conteúdo seria sacado

no dia da prova. Neste sentido, constatamos que tanto o trabalho realizado nas escolas quanto a concepção de educação praticada era uma educação tradicional.

A crítica ao modelo de educação tradicional era o de que este exigia enfaticamente a capacidade de boa recepção e memorização. Técnica que, ainda hoje, continua em muitas das práticas escolares do cotidiano.

Diante das mudanças de paradigmas e com o advento da globalização da economia e da informação, a escola tradicional não é mais capaz de oferecer um ensino que atenda às novas demandas. Estas transformações exigem uma escola aberta e democrática que saiba ensinar o que preconiza o relatório elaborado por Jacques Delors[2] atendendo a solicitação da UNESCO para a Comissão Internacional para Educação para o século XXII," *Educação, um tesoura a descobrir*"(1999), sugere que precisamos Ensinar a *aprender a aprender(conhecer)* , *aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*[3].

Em complemento as ideais do relatório Delors, o filosofo francês Edgar Morin (2000), escreveu sobre os sete saberes necessários à educação do futuro sendo eles: as cegueira do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Foram esses os grandes temas elencados por ele, mas que não será aqui detalhado.

Foi com o objetivo, entre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a UNESCO solicitou a Edgar Morin que expusesse suas idéias sobre a educação do amanhã, que hoje se encontra implicitamente em todas as discussões que se faz sobre a educação.

---

[2] Jacque Delors Foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1999). Ver - http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

3 Os quatro pilares da Educação são conceitos fundamentais da educação baseados no Relatório para a UNESCO 1999) da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors que traz orientadores sugeridos para a educação com a finalidade de ajudar os profissionais da educação a descobrirem o tesouro que é a educação. No relatório, editado sob a forma do livro, "Educação:Um Tesouro a Descobrir" de 1999, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complexos devido ao seu carácter subjetivo e dependente da própria entidade educadora.

Para Morin, são esses necessários a todos os que pensam e fazem educação preocupada com o futuro das crianças e dos adolescentes.

A escola é uma instituição histórico cultural, que procura garantir uma formação para a cidadania por meio da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e propiciar a construção de novos saberes. Levando-se em consideração o Relatório Delors sobre a educação, procuraremos agora compreender como ela está efetivamente sendo oferecida na escola.

Portanto, é relevante saber como este processo de mudança está ocorrendo no interior da escola, no currículo estabelecido de também saber seus reflexos diretos e sua prática em sala de aula.

Torna-se necessária a avaliação e acompanhamento desses saberes da História ensinada hoje para podermos perceber como a disciplina contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Questiona-se também se estão efetivamente contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento histórico que possibilite aos indivíduos egressos da escola exercerem a plena cidadania.
Quanto à questão da história ensinada, Selva Guimarães Fonseca coloca que

> A História ensinada na escola fundamental é dimensão do trabalho especializado dos historiadores que, ligados ou não a universidades, participam do debate acadêmico e fazem referências diretas à produção historiográfica acadêmica, além, é claro do papel da formação dos professores que é exercido pelas mesmas universidades, (cursos, seminários simpósios) ou indiretamente (publicações, assessorias). (FONSECA, 2005b, p.111)

Por este prisma, colocado pela autora, percebemos a importância e a responsabilidade das universidades para a formação dos professores em suas múltiplas dimensões, uma vez que estas ainda ocupam um papel muito mais preponderante da produção capitalista do que a Educação Básica.

Diante de tantos desafios que a escola enfrenta, torna-se relevante acompanhar as pesquisas e reflexões que estão sendo elaboradas sobre ela. Assim, podemos redefinir seu papel na realização de um ensino que leva em consideração as concepções de mundo, de homem e de sociedade que queremos formar e cujos princípios estão explicitados nos programas educacionais.

Não podemos perder de vista que as mudanças na educação são lentas e precisam ser discutidas, compreendidas e aceitas ou rejeitadas para que aconteçam.

Na grande maioria das sociedades contemporâneas, nos discursos políticos fazem-se presentes a questão acerca da relevância da Educação e de seus desdobramentos como constata Chervel:

> A concepção de escola como um puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia , muito amplamente partilhada no segundo a qual ela é, por excelência o lugar do conservadorismo, da inércia , da rotina . por mais que se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa nos seus ensinos o progresso das ciências que se supõe no mundo das ciências humanas e entre o grande publico, que ela deva difundir. (CHERVEL,1990 , p.182)

Tal concepção de escola tem fomentado muitas discussões entre diferentes setores educacionais, onde os professores são os maiores interessados porque se trata justamente do cenário da sua atuação profissional. Embora a escola seja uma agente de transmissão, rotina e conservadorismo, isto tudo se apresenta de forma paradoxal ou contraditório porque seus agentes, ou seja, os professores vivem sob a pressão de terem de adotar uma prática inovadora e dinâmica.

É comum nas diversas instâncias de encontros de professores, em seminários sobre o ensino de História, nas reuniões escolares, nas reivindicações propostas pelos sindicatos ou em outras instituições como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH)[4], uma dupla e constante preocupação: o aprimoramento da prática de ensino em sala de aula e o investimento em sua própria formação.

4Trecho retirado do Estatuto da Associação - Art. 1°. - A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, fundada na cidade de Marília, São Paulo, em 19 de outubro de 1961, é uma associação científica, constituída como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, nos termos do artigo 53 da Lei 10.406/02, que congrega profissionais de História.Foi no final da década de 80 e inicio de 90 que começaram a ocorrer encontros nacionais específicos sobre o ensino de história . A iniciativa pioneira começou com os encontros nacionais "Perspectivas do Ensino de História " que se iniciaram em 1988 e não mantiveram regularidade na década de 1990)

É fundamental destacar a importância do Grupo de Trabalho de Ensino, voltado especificamente para o ensino de História, que se reúne regularmente na ANPUH-SP e que tem como um de seus objetivo acompanhar as propostas e programas Curriculares do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Esse espaço de discussão sobre o ensino de história é composto de colegiado de professores dos diferentes níveis de ensino que procura dar sugestões e críticas ao ensino que está sendo ministrado na rede pública paulista. O grupo observa os limites, as possibilidades e a viabilidade das propostas curriculares para o ensino de história.

O GT de ensino se reúne ordinariamente para discutir e aprofundar estudos relativos ao ensino de história, acompanhando o currículo implantado e, se necessário, encaminhado sugestões aos órgãos responsáveis pela sua elaboração. Um exemplo de encaminhamento da posição do GT de ensino sobre o atual currículo pode ser encontrado na Moção gerada em um Fórum da Graduação que se realizou em 17/05/2008 na ANPUH- seção São Paulo na USP[5], que objetivou registrar algumas contradições e inconsistências relativas à proposta atual.

Ao receberem novas propostas curriculares, os professores expressam certo desconforto por não sentirem que seus anseios e necessidades estejam lá contemplados. Essas propostas são elaboradas por profissionais de diferentes níveis do ensino. Infelizmente, as propostas são implantadas e legitimadas sem a participação direta da grande maioria dos professores, como é o caso da atual Proposta curricular do Estado de São Paulo: *"São Paulo faz Escola"*, implantado em 2008[6]. Por ser um pequena parcela que participa da elaboração do novo currículo, as propostas curriculares são geralmente impostas de forma autoritária, gerando desconforto também entre os alunos e a comunidade.

Embora existam instrumentos que auxiliem na compreensão da nova proposta curricular para o estado de São Paulo, a implementação fica, muitas vezes,

---

5 Moção aprovada na reunião do Conselho Consultivo e Diretoria da Seção São Paulo em 30/05/2008 (http://www.anpuhsp.org.br).

6 Ver BOIM, F. T. *O que e como ensinar: Proposta curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009).* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2009. Este trabalho analisa a proposta curricular implantada sob a Resolução número 92 da Secretaria da Educação, em 19 de Dezembro de 2007.

comprometida porque há um grande distanciamento entre a teoria acerca do currículo e a aplicação efetiva em sala de aula.

1.1 Considerações sobre as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação

Quando pesquisamos o ensino de História num contexto maior que é a Educação, podemos buscar esta compreensão por meio de inúmeros documentos, tendo em mente que estes, ao serem analisados podem apresentar contradições históricas e sociais.

Neste sentido, fazer uma reflexão utilizando-se as três Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) para a educação (1961, 1971 e 1996), pode ser esclarecedor e ao mesmo tempo instigante porque contribui para construir um cenário do processo da educação brasileira e, em particular, a questão das disciplinas escolares, especialmente da disciplina de História.

A reflexão acerca da educação brasileira a partir das três LDBs que o Brasil já teve e que legitimou suas práticas que possibilita entender como a sociedade brasileira se imaginava e se interpretava. A releitura dessas Leis pode auxiliar na compreensão da caracterização dos ideais da nossa Educação e da institucionalização das disciplinas escolares.

A primeira LDB Nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961, foi fundamental na medida em que contribuiu para a estruturação da educação primária pois, até então, a política educacional do país não havia considerado com clareza planos e diretrizes para esse nível de ensino. Outra característica foi o fato de não ter fixado um currículo rígido para todo o território nacional e para cada nível e ramo do ensino, o que trouxe abertura necessária para que os estados anexassem disciplinas optativas ao currículo.

A década de 60 foi de muita agitação política e social como a chamada revolução sexual, anos de liberdade da descoberta da pílula anticoncepcional que liberou as mulheres. Ano de intensificação da guerra fria entre os Estados Unidos e a Rússia, da corrida armamentista, da chegada do homem à lua, o que concretizou a corrida espacial em que Estados Unidos disputavam com a Rússia para ver quem chegaria

primeiro ao solo lunar. Anos em que as mulheres queimaram sutiã em praça pública, anos da *contracultura*[7] e principalmente do movimento hippie. Foi neste contexto que tivemos a aprovação da primeira LDB.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, para a qual daremos atenção especial alterou profundamente a estrutura organizacional da educação nacional. A lei era bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, em todos os graus de ensino. Portanto, não havia, como na lei anterior, espaço para autonomia dos estados arbitrarem acerca do currículo e das disciplinas.

Uma das inovações foi a extensão do tempo de escolaridade obrigatória que passou de quatro para oito anos (quatro anos de curso primário e quatro anos de curso ginasial). Houve a generalização do ensino profissionalizante nas séries do 2º grau; a organização do currículo em duas partes: o núcleo comum , obrigatório em âmbito nacional, e a parte diversificada, para atender às necessidades e diferenças concretas e às peculiaridades locais e aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. Este formato de currículo baseado em uma parte comum e outra obrigatória, complementada por uma parte diversificada e consolidado há décadas no país com vistas a contemplar as diferenças da clientela e a questão regional e local além do pluralismo de idéias e de orientações, parecem ressentir-se com o excessivo detalhamento de ação exigido pela então nova LDB através dos parâmetros curriculares nacionais[8].

A LDB Nº 5.692/71 - foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar instaurado em 1964 - revogou vários artigos da Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e fixou as diretrizes e bases de ensino de 1º e de 2º graus. A lei preconizava um currículo que desejava proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de

---

7 Surgida nos Estados Unidos na década de 1960, a *contracultura* pode ser entendida como um movimento de contestação de caráter social e cultural. Nasceu e ganhou força, principalmente entre os jovens desta década, seguindo pelas décadas posteriores até os dias atuais. Os precursores da revolução da *contracultura* foram os chamados *beatniks*, cuja característica mais importante foi o inconformismo com a realidade do começo da década de 1960. Os líderes do movimento *beatnik*, que serviu de base para o movimento *hippie*, foram Jack Kerouac, Allen Ginsberg e William Burroughs.

8 Ver Parâmetros Curriculares Nacionais

auto-realização, de qualificação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Fazia-se necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia imposto pelo Estado, ou seja, dentro do exercício democrático controlado pelo governo militar. Assim deveria ser a cidadania aprendida e praticada pelos brasileiros: centralizada no Estado e por ele vigiada.

A introdução de Estudos Sociais, regida pela Lei nº 5.692/71, em substituição relativa à História e à Geografia, assumiu um estudo cujo caráter generalizador promoveu a diluição dos conteúdos e a transformação destes em divulgação de propagandas cívicas, privilegiando o patriotismo e o culto ao Estado.

Paralelamente a esta mudança, processou-se a introdução das licenciaturas curtas no estado de São Paulo que surgiram para atender ao modelo econômico emergente referente à expansão industrial e à necessidade urgente de ampliação de mão de obra.

A historiadora Selva G. Fonseca relata a historicidade dos diferentes projetos de ensino de História nas décadas de 1960 e de 1970 e se posiciona contrariamente às licenciaturas curtas porque essas repercutiram numa desvalorização, numa crescente proletarização e a conseqüente perda de autonomia do professor. A este respeito ressalta que

> A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e de mão-de-obra para o mercado. O papel dos custos de licenciaturas curtas atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores de forma mais viável economicamente - cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. (FONSECA, 2005b, p.19-20)

O historiador Marcos Silva, na década de 1980, atuando com o ensino de História no contexto desta discussão sobre a desvalorização dos profissionais da educação e a introdução de Estudos Sociais no currículo comenta que:

> No Brasil, várias iniciativas recentes - oficiais ou não - procuraram destruir a História como campo de reflexão na escola de 1º e 2º graus (introdução dos "Estudos Sociais"), na universidade (projeto de sua limitação como setor autônomo à pós-graduação) e noutras áreas da

> produção cultural. O debate sobre a importância do conhecimento histórico como patrimônio coletivo é, portanto, urgente e necessário, antes que sua efetiva perda pese para a formação social brasileira. (SILVA, 1984, p.11)

O ensino de Estudos Sociais - bem como suas variações como Educação, Moral e Cívica e OSPB – prestava-se muito mais à ideologia instaurada pelo governo militar do que uma preocupação com o ensino/aprendizagem de história e geografia.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996[9] delineia as linhas mestras que norteiam a educação e não apresenta como receitas prontas para todas as situações , é uma lei marcada por uma maior flexibilidade e autonomia. De tal modo ela exigiu um repensar e uma reestruturação da educação no Brasil, pautada em novos enfoques, em nova configuração das instituições, nomeando os níveis de ensino com outras terminologias e defendendo uma formação mais aprofundada dos profissionais de Educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) [10] de 1996, o Governo Federal trouxe para si a incumbência de elaborar Plano Nacional de Educação (PNE) , para todas as instituições educacionais brasileiras que passaram a compor o ensino básico, ou seja, a educação infantil (de zero a seis anos), o ensino fundamental (de sete a catorze anos) e o ensino médio (de quinze a dezessete anos). Esta LDB de 1996 ainda trata em seu texto da possibilidade da não-seriação, pois, seu artigo 23 permite, na Educação básica, a organização escolar por grupos não seriados, por ciclos ou por períodos de estudo.

Se é por intermédio da educação que o processo de mudança se faz com mais eficiência, é por meio da escola que esses projetos se consolidam, tendo o professor como agente que contribui para essas mudanças.

Além disso, a prática docente e a formação dos professores foram repensadas para atender às novas exigências. A partir dela, estabeleceu-se o prazo

---

9 A estrutura do ensino brasileiro está dividida da seguinte forma: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Superior é um direito assegurado a todos os cidadãos brasileiros, conforme os Art. 21 e 22 da LDB.

10 As escolas de São Paulo adotam os ciclos em 1996 passou por uma reorganização estrutural, curricular adotando os ciclos.

de dez anos para que todos os professores da educação básica obtivessem a titulação acadêmica de nível superior para atuar nas salas de aula.

Estas reformas geralmente também são anunciadoras de mudanças de paradigmas que atendem ao modelo econômico capitalista preponderante no momento. Trazem consigo novos desafios em todas as áreas e influenciam diretamente o modelo de educação oferecido porque os projetos políticos, econômicos e culturais se viabilizam na concretização das ideologias dominantes.

Não é por mera coincidência que todas essas reformas estão justificadas e centralizadas na idéia do compromisso da educação (ou da escola) com o *mundo do trabalho*. A disseminação e a relevância conferidas à preparação para o trabalho - como finalidade precípua e nobre da escola - associada ao desenvolvimento, aprofundamento e consolidação do conhecimento, levam-nos a supor um certo consenso em relação a aceitação dos princípios norteadores da educação escolar.

As reformas educacionais que vem ocorrendo não são específicas do Brasil, elas acontecem em muitos países da Europa e, na sua maioria, têm uma característica que as iguala: são introduzidas de cima para baixo e de forma muitas vezes inesperada, por isso não são aceitas passivamente, sem resistência ou conflitos.

Podemos tomar como ponto de referência as reformas e as crises na educação ocorridas em Portugal comparando-as com as reformas no Brasil. Elas visam atender a uma necessidade política e econômica da sociedade capitalista ao longo de sua historicidade, principalmente durante o século XX. A conquista do direito à escolarização para as camadas populares deu-se em função da necessidade de preparação de mão de obra para o trabalho que exigia melhor qualificação para uma sociedade industrial que se configurava.

Para João Formosinho, as várias reformas educacionais em Portugal representam a abertura da escola às camadas populares por ele denominada *escola de massas*. Sua análise nos fornece elementos que ajudam a compreender as transformações na sociedade portuguesa em que esta nova escola receberia agora as massas trabalhadoras. Em conseqüência disso foi preciso pensar qual a concepção de escola que atendera a essa nova demandas porque a escola antes existente era elitista e direcionada para uma clientela homogênea que após a reforma teria que aprender a conviver com indivíduos de outras classes sociais.

A disseminação e a relevância conferidas à preparação para o trabalho - como finalidade precípua e nobre da escola - associada ao desenvolvimento, aprofundamento e consolidação do conhecimento, leva-nos a supor um surpreendente consenso em relação aos princípios norteadores da educação escolar para uma *escola de massas*.

Em relação ao encontro de camadas heterogêneas da sociedade no espaço escolar, Formosinho[11] afirma que

> A escola de massa importou, assim os problemas sociais do trabalho infantil, da delinqüência juvenil, da violência marginal, do consumo da droga, para além dos conflitos entre grupos sociais - conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos. Mas esses problemas e conflitos já existiam na sociedade - a educação escolar obrigatória apenas contribuiu para os tomar mais visíveis ou para os potencializar. (FORMOSINHO, p.37, 2009)

Para o autor fica evidente que um dos instrumentos da crise social é a entrada de um grande números de indivíduos das camadas populares na escola , ou seja, o aumento da escolarização produziu um microcosmo (a escola) onde todos os setores e conflitos da sociedades estão representados.

A análise de João Formosinho sobre o processo de reformas em Portugal serviu de subsídio para um debate nos encontros de formação de professores de história entre os anos de 2003e 2008[12]. Estas discussões contribuíram para esclarecer e situar historicamente algumas questões de interesse dos professores como concepção de escola, de ensino, sobre e a situação político/econômica do Brasil.

---

11 O Prof. Dr. João Formosinho, da Universidade do Minho e membro do Conselho Nacional de Educação, em Portugal, escreveu trabalhos e pareceres a respeito da política educativa, organização pedagógica e curricular, administração e gestão escolar e formação de professores. Coordena o Curso de Mestrado em Educação de Infância no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Participa de grupos de trabalho que tratam da preparação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, reorganzação do 1º. Ciclo do Ensino Básico, na Comissão da Reforma do Sistema Educativo. É autor, entre outros de *A Construção Social da Educação Escolar; Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação; Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas, Políticas Educativas; e Autonomia das Escolas.*

12 As formações nos anos em referencia aconteceram em diferentes cidades do estado de São Paulo, nos entre os anos de 2002 a 2009.

O resultado do trabalho de formação de professores permitiu traçar um panorama das mudanças na educação e suas implicações ensino de História (em particular nas últimas décadas do século XX), marcadas por transformações sociais, políticas e, naturalmente, educacionais.

Embora o ensino de História contribua para a formação do cidadão crítico e intelectualmente autônomo, muitas vezes encontra-se vencido pelos projetos governamentais que vêem na disciplina uma oportunidade para manipular o sujeito em formação e encaminhá-lo apenas para o mundo do trabalho. Nesse contexto o historiador, assim como o professor e vice-versa, considerando que pesquisar e ensinar são atividades sinergeticamente relacionadas, lutam a favor da justiça social. Portanto, embora o professor possa fazer muito, acaba por não poder fazer tudo (SILVA, 2000).

A proposta do autor citado é a de que a história romperá com o processo de exclusão quando encarar que toda pessoa é potencialmente um ser crítico e criativo, capaz de pensar e não meramente reproduzir. Portanto, o que será que nos "falta" para sermos criativos, críticos, sonhadores e autônomos?

1.2 Regulamentação e organização do Ensino Público no Brasil a partir da década de 1930.

Para iniciar uma discussão acerca dos caminhos da Educação no Brasil, é preciso, antes de tudo, enunciar as principais diretrizes educacionais para o ensino de História é fundamental.

Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas redefinia-se o lugar da escola na sociedade e da atuação do professor. Surge a necessidade da formação de novos quadros profissionais que, em nome da afirmação nacionalista se fez presente, assim como a centralização de decisões e de exploração de trabalho na sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, a escola constitui o cenário para a apresentação do projeto centralizador, de interesse de grupos dominantes, sendo o professor apenas mero executor do projeto educacional.

A História ensinada reforçava esse projeto da sociedade capitalista e da escola centrada em biografias de heróis, em fatos externos, fragmentados e distantes da realidade do educando, num contexto linear e como ciência acabada, restando ao aluno apenas a condição de passivo espectador.

Em 1951, fixa-se a nova seriação de História Geral e do Brasil, cuja inovação refletiu uma relativa abertura, pois a elaboração da programação foi realizada por um grupo de professores do tradicional Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro. No entanto, essa proposta foi liberada somente em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), que atribuiu aos professores congregados a formulação dos programas de ensino.

Porém, era conferida ao Conselho Federal de Educação (CFE) a decisão quanto à amplitude e ao desenvolvimento dos programas das diversas disciplinas, indicando as tendências e pressupostos do currículo como veículo ideológico.

Desse modo, as metas do ensino elementar centravam-se no modelo de desenvolvimento econômico, predominando um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de tecnicismo e racionalidade na preparação para um mundo industrial e urbano.

O objetivo era implantar uma nova ordem no Brasil, a ordem do Estado nacional capaz de congregar, sob a liderança da chamada nova tecnocracia, as diretrizes básicas para a vida social, política e econômica.

O ensino de História durante a ditadura militar, ao longo de vários governos, foi prejudicado no seu caráter critico, questionador, investigativo, passando a adotar uma posição de docilidade, conivência, moralização, reprodução automática etc.

Para tal empreitada o regime utilizou-se de mecanismos e leis autoritárias que impuseram uma série de mudanças à educação, dentre elas, a criação de novas disciplinas que diluíram o ensino de História, inclusive com repressão direta e indireta dentro das escolas e professores, as perseguições políticas, a censura aos meios de comunicação e controle dos livros didáticos através de diversos órgãos governamentais.

Quanto à questão do papel do livro didático no cotidiano escolar,

> [...] pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos

> que os professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veiculo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2006 p. 73)

Por esta citação podemos compreender a importância do livro didático ao longo do tempo, relevância tanto pela divulgação de conteúdos como da metodologia que são utilizados na escola, é possível compreender também que o livro didático é um material auxiliar utilizado pelo professor para o ensino de história, está sujeito a interferências assim como a própria aula, o que possibilita desconstrução de muitos conceito mal formulados ou estereotipados.

O livro didático foi muito utilizado pelos governos militares como veículo de uma ideologia, moralista, patriótica e nacionalista.

No período pós -1964, o Estado trabalhou no sentido de realizar o papel de guardião de reprodução do projeto capitalista de desenvolvimento como aquele que deveria ser assumido por toda a nação, inclusive pela escola.

O ensino dessa disciplina, até a década de 1970, centrava-se na concepção positivista e reprodutivista da História. Positivista pela crença de que o desenvolvimento histórico é resultante de uma "ordem" e de um "progresso" naturais, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História oficial. Reprodutivista porque tal modelo, ao destituir o aspecto dialético e crítico dessa disciplina, serviu como instrumento de reprodução ideológica do Estado Militar.

Diante do processo de redemocratização dos anos 1980, os conhecimentos escolares sofrem questionamentos por parte da sociedade e dos profissionais de educação, exigindo, assim, maior reflexão sobre a atuação dos docentes, redefinindo proposta educacional por reformas curriculares.

O momento político exigia um perfil de cidadão que, consciente de seus direitos e deveres, construísse a sua própria autonomia como sujeito democrático.

As discussões sobre educação a partir dos anos 1980, preconizavam a necessidade de mudanças e essas vieram por meio das novas propostas curriculares que contemplavam também grandes produções teóricas sobre ensino e aprendizagem. Houve também tentativas práticas e experiências que suscitaram

metodologias inovadoras para que o ensino desempenhasse a função social que lhe era exigido.

Ainda na década de 1980 se fez presente uma significativa expansão editorial relacionada ao estudo de História em todos os níveis, tendo sido intensificado o diálogo entre pesquisadores e docentes. Ao mesmo tempo, destacou-se a expansão dos cursos de pós-graduação em História, resultando em novas abordagens de estudo.

No mesmo período abriu-se o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica. Sob a influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos se renovaram e outros surgiram, incorporando avanços acadêmicos que contribuíram para maior criticidade na abordagem histórica.

A renovação aconteceu também nas práticas dos professores Pode-se perceber estas inovações a partir dos relatos de suas práticas nas oficinas de formação e durante os horários de horas de trabalho coletivos(HTP's).

Os professores passam a descrever coerentemente suas experiências didáticas desenvolvidas em sala de aula e a demonstrar como elaboraram os planos de aulas, procurando deixar claras as novas estratégias utilizadas com muito mais consciência acerca da metodologia utilizada. Deu-se mais importância às fontes escolhidas como filmes, imagens, fotografias, textos, músicas, jornais revistas e outros tantos que proporcionam uma análise reflexiva do saber histórico. Todo esse empenho na seleção de fontes documentais para o ensino de história demonstrava a preocupação dos professores em inovar e mudar sua prática para que seu trabalho na construção do conhecimento histórico fosse mais eficiente .

Estas inovações nascidas com a escola dos *Annales* trouxe um ampliação significativa quanto a importância da utilização e diversificação de novos documentos para o ensino de História que segundo Jacques Le Goff, um dos precursores da Escola de Annales e atuante entre as décadas de 1930 em diante.

Para Le Goff

> [...] não se tem história sem erudição. Mas do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta de construção do historiador, também se faz a crítica da noção de documento, que não é um material bruto , objetivo e inocente

> mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento (Foucault e Le Goff). Ao mesmo tempo ampliou-se a área dos documentos, que a historiografia tradicional reduzia aos textos e ao produtos da arqueologia, de uma arqueologia muitas vezes separada da história. Hoje os documentos chegam a abranger a palavra e o gesto. Constituem-se arquivos orais; são coletado os *etnotextos*. Enfim, o próprio processo de arquivar os documentos foi revolucionado pelo computador. (LE GOFF, 2003 p. 9-10).

Neste sentido percebemos a importância dos documentos como fontes de informação a serem interpretadas, analisadas e comparadas, os documentos não contam simplesmente a vida no passado, mesmo porque em sua grande maioria eles não foram elaborados intencionalmente como registro para a posteridade, eles contam um versão da história de determinado tempo e espaço.

Assim, os documentos são entendidos como feitos humanos que armazenam - de modo fragmentado - pequenas parcelas das complexas relações coletivas.

Ao dar a devida importância ao trabalho com documentos, o professor opera mudanças significativas na sua prática de ensino de história.

Quando professores utilizam fontes variadas como procedimento de pesquisa para aperfeiçoar a prática em sala de aula, na maioria das vezes acreditam estar resolvendo alguns problemas metodológicos da construção do saber histórico.

Contudo, muitas vezes não dá conta de absorver e transmitir o resultado de uma nova abordagem, desiste e volta à zona de conforto da abordagem tradicional. Além disso, em muitos casos, o docente não consegue adaptar o saber acadêmico aos diversos níveis em que precisa atuar. Sobre esta questão André Segal diz que

> [...] é importante distinguir os objetivos da história ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Esses últimos visam formar profissionais, no caso historiadores ou professores de história , enquanto para outros níveis do ensino, a história deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários setores da política institucionalizada . Este indivíduo que vive o presente, deve pelo ensino de História ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações

> entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural , de maneira que fiquem "preservados das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino" (SEGAL, p.103 op. cit. BITTENCOURT, 2005 p.20)

Discordar desses objetivos sobre o ensino de História, segundo este autor, seria andar na contramão da lutas e conquistas históricas no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 O Ensino Médio na nova LDB de 1996

O ensino médio na Nova LDB Nº 9.394/96 tem nova identidade, é etapa conclusiva da educação básica, e seus objetivos segundo as *Orientações curriculares para o ensino médio são:*

> Preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção no mundo do trabalho e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma o ensino de história articulado com as outras disciplinas , busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalize a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho.(MEC, 2008, p 67).

Pensar o ensino de história e seus objetivos significa pensar que, tanto os professores como a disciplina História no seu cotidiano, são provedores de um discurso teórico que procura disseminar ideias, práticas e valores que conduzem os indivíduos a ser eles mesmos, ou seja, *sujeitos* da sua própria história. Ensinar história, é então, não perder de vista que esta disciplina procura meios para que os indivíduos possam exercitar a crítica, a participação e autonomia nesta sociedade em constantes mudanças.

As abordagens metodológicas são fundamentais para ensinar os conteúdos que geralmente são orientados pelo currículo oficial e devem auxiliar o professor a ir além na construção de conceitos específicos da área.

Aos desafios e dificuldades encontrados pelos docentes para ministrar os conteúdos, muitas vezes somam-se aqueles problemas que fogem da competência do professor como a questão da violência entre os alunos e com o corpo docente e a ausência de pais ou responsáveis para respaldar o ensino oferecido acabam por configurar um quadro de relacionamentos conflituosos que gera frustrações tanto no professor, que acha não estar conseguindo ensinar, quanto nos alunos que acabam pouco aprendendo.

Os espaços de formação de professores – academia, encontros, simpósios - reúne indivíduos que desejam exercitar o pensamento sobre questões metodológicas e curriculares, entre outras preocupações que possam orientar o ensino e aprendizagem. Deduz-se então que, do ponto de vista da epistemologia, o professor que investe na sua formação continuada está buscando refletir sobre o que é o conhecimento. Quando os professores sentem que sua prática não atende mais às necessidade da sala de aula, é chegado o momento de investir em sua formação.

Nas orientações da LDB sobre *Construção e uso dos conceitos e dos procedimentos no processo de ensino-aprendizagem* podemos perceber que há um grande abismo entre os conceitos que os professores deveriam ensinar e o que de fato é absorvido pelos alunos. O professor deveria ajudar o aluno a construir uma história da qual ele (o aluno) não participou, não vivenciou. Deveria, então saber gerar subsídios para que o educando elaborasse conceitos complexos a partir de pontos perceptíveis do seu cotidiano.

No entanto, ao analisar os preceitos e objetivos constantes nas LDB'S, percebe-se que o que os professores ensinam está distante do cotidiano dos alunos como é preconizado pela maioria dos teóricos sobre o assunto Este aspecto é de grande importância quando se trata de uma metodologia que visa a construção do conhecimento histórico a partir do vivido pelo aluno.

É fundamental que esses documentos sobre metodologia e a própria LDB não fiquem arquivados nas bibliotecas das escolas mas, que sejam incorporados constantemente aos espaços de discussão sobre o ensino.

Retomar a leitura desses documentos pode iluminar as praticas dos docentes de história e contribuir para a construção e compreensão dos conceitos históricos e de suas categorias. Assim quando o professor ensina dentro deste contexto - da construção do conhecimento – envolvidas, ou seja, professores e alunos.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

Desde que as teorias de Vygotsky ganharam importância no Brasil, elas têm sido consideradas como uma das mais importantes na área da Psicologia da Educação devido a seu caráter interdisciplinar. É nestas teorias que se centralizarão as análises mais significativas deste capítulo, além disso, abordaremos, num contexto mais amplo, a Teoria Construtivista de Piaget e a formação integral afetiva de Wallon.

Quando tratamos da *Psicologia histórico-cultural*, estamos fazendo referência direta às idéias de Lev Semenovich Vygotsky[13], especialmente porque elas nos levam à reflexão acerca das concepções de homem e de mundo e da interação entre eles. Nas décadas de 1970 e 1980, a obra de Vygotsky, também conhecida como Teoria sócio-interacionista, passou a ser valorizada na Educação. Esta teoria é definida como uma vertente da Psicologia que explica o desenvolvimento da mente humana.

Atualmente, o trabalho de Vygotsky é bem conhecido e valorizado, principalmente no Brasil, embora tenha sido ignorado até 1962, quando seu livro *Pensamento e Linguagem* foi traduzido pela primeira vez nos Estados Unidos (*Thought and Language*. Cambridge:MIT Press and Wiley, 1962, publicado em russo em 1934). Hoje, seus estudos não estão restritos à psicologia mas estenderam-se a outras áreas do conhecimento devido a sua natureza interdisciplinar.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, na agrária, iletrada e anti-semita Rússia czarista. Por sua família ser de origem judia, Vygotsky sofreu as represálias que todos os judeus sofriam mas conseguiu vencer várias barreiras e se formar em Direito, dedicando-se ao estudo de Medicina, História, Literatura e Psicologia. Viveu 37 anos e presenciou, neste curto espaço de tempo, a luta política de Lênin para instaurar um estado comunista, a queda do czar, a morte de Lênin e a ascenção de Stalin ao poder. Este último impôs à população

[13] VYGOTSKIY L. S. (1896-1934) Em alguns textos a data de nascimento de Vygotsky é dada como sendo dia 5/11/1896. Essa divergência se deve ao fato de que houve uma mudança de calendário na ex- União Soviética em 1918. Pelo antigo calendário a data de seu nascimento seria 5 de novembro e pelo atual 17 de novembro; Quanto a grafia do nome: O nome de Vygotsky é grafado de várias formas. Neste trabalho utilizaremos VYGOTSKY. Esclarecemos, contudo que será mantida, nas citações, a grafia original.

russa um regime tirânico: censurou, perseguiu e eliminou todos aqueles que se opunham a ele, é o caso da obra de Vygotsky que foi "esquecida" por aproximadamente trinta anos. Vygotsky faleceu de tuberculose em 11 de junho de 1934, deixando importante contribuição para a Psicologia e a Aprendizagem.

Nesse contexto histórico, as idéias de Marx ganharam significativa importância e tornaram-se interessantes para muitos estudiosos e pesquisadores. No caso de Vygotsky, esse interesse se consolidou no intento de fundamentar uma psicologia de base materialista, histórica e dialética. Como naquelas primeiras décadas do século XX os preceitos de Marx eram muito lidos e discutidos, sendo até invocados como argumentos justificadores da Revolução Russa, Vygotsky fez a aproximação entre Psicologia e Marxismo e ao lado de colaboradores como Leontiev e Luria[14], apresentou conceitos importantes para a Psicologia.

Vygotsky sempre considerou o homem inserido na sociedade e, desta forma, sua abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do sujeito com o outro no espaço social. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em sociedade e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Este autor apresenta uma argumentação elaborada, demonstrando que a *linguagem* é um processo pessoal ao mesmo tempo em que é um processo social. Assim, para Vygosky, a fala humana e o comportamento do uso de signos são os aspectos mais importantes do desenvolvimento da espécie humana. Através delas, a criança supera as limitações existentes em seu ambiente e controla o próprio comportamento.

Na Psicologia existem outras vertentes que explicam a aquisição da linguagem, sendo que algumas defendem que a linguagem é inata, já nasce com o bebê e outras, que ela é adquirida no meio, na interação com o ambiente e com as pessoas. Para Vygotsky, a aquisição da linguagem pela criança se dá devido à interação que a mesma possui com o ambiente que a rodeia e com o convívio com outros da espécie.

---

[14]LURIA, A. R (1902-197) neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimengto. Foi um dos fundadores de psicologia histórico- cultural, onde se inclui o estudo das noções de causalidade e pensamento lógico–conceitual da atividade teórica enquanto função do Sistema nervoso central; LEONTIEV, A.L (1903-1979)) psicólogo russo, passou a trabalhar com Vygotsky, teve relevante participação na proposição de construção de uma psicologia histórico-cultural.

A principal função da linguagem é a comunicação combinada com o pensamento; a comunicação permite a interação social e organiza o pensamento. No desenvolvimento humano, a aquisição da linguagem passa por diversas fases: a linguagem egocêntrica, a linguagem interior e a linguagem social. A egocêntrica e a interior estão intimamente ligadas ao pensamento e se desenvolvem durante a infância; a social tem a função de comunicar, sendo a primeira linguagem que surge. A teoria de Vygotsky é significativamente mais abrangente ao tratar a inteligência e a afetividade vê o afetivo como força volitiva[15] para o cognitivo, e este como regulador do primeiro.

Sobre a integração entre aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem, La Taille (1992) retoma Vygotsky.

> [...] o pensamento tem sua origem no campo da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Neste campo estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua te conexões, Vygotsky evidencia a necessidade das conexões entre as extensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, submetendo uma abordagem concomitante das referidas extensões. Para Vygotsky o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico (LA TAILLE, 1992, p.76)[16]

Vygotsky traça uma síntese do corpo e da mente, definindo o homem como um ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico cultural. O ser humano, ao nascer, traz consigo as funções psicológicas elementares, ações reflexas e associações simples de origem biológica. Ao longo do seu crescimento, o indivíduo desenvolve o que chamamos de funções psicológicas superiores, chamadas por Vygotsky (2008b) de processos psicológicos em que a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação são

---

[15] Volitiva vem de Volição : Processo pelo qual a pessoa adota uma linha de ação; atividade consciente que visa a um determinado fim manifestada por intenção e decisão

[16] Ver http://reciclagemdeartigos.blogspot.com/2009/11/relacao-da-afetividade-com-inteligencia.html

utilizadas como mecanismos intencionais e controlados que se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas de cultura e de comportamento. Essas atividades psicológicas superiores às quais nos referimos podem ser exemplificadas pela capacidade que o ser humano tem de pensar em objetos ausentes, imaginar situações nunca vividas, planejar ações que serão realizadas futuramente. Ao falar em funções psicológicas superiores, deve-se considerar a existência das funções psicológicas elementares, ações reflexas tais como a sucção do bebê no seio materno, que é automatizada e instintiva.

Elemento de igual importância na teoria Vygotskiana é o conceito de *mediação*, que em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta. O exemplo mais comum ocorre quando aproximamos a mão da chama de uma vela e imediatamente a retiramos ao sentir a dor provocada pelo calor: nesta ação está estabelecida uma relação direta. Numa outra circunstância da mesma natureza, ao aproximarmos a mão da chama da vela e lembrarmos da dor sentida na experiência anterior, retiramos a mão antes de sentirmos dor: estamos diante de uma experiência não mais direta, mas mediada pela lembrança da experiência anterior.

Vygotsky considera, deste modo, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta mas sim mediada. Assim, podemos considerar que as "funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares na atividade humana" (OLIVEIRA, 2005, p.27).

A autora destaca o papel fundamental da mediação e apresenta a importância de ferramentas auxiliares. A mediação na teoria de Vygotsky se completa por dois elementos fundamentais: os instrumentos que têm como função regular as ações sobre os objetos e o signos, que regulam as ações sobre o psiquismo do indivíduo.

O conceito de mediação representa

> [...] um dos pilares das teses Vygotskiana, também revela grandes aproximações com a abordagem do materialismo histórico-dialético. Vygotsky estendeu a noção de mediação homem-mundo pelo trabalho e o uso de instrumentos ao uso de signos. Afirma que a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que

> representam a realidade. Essa é a razão de atribuir um papel de destaque à linguagem (já que é o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos), que a interpõe entre sujeito. (REGO, 2002, p.102).

Desse modo, podemos afirmar que o conceito de mediação é fundamental para o entendimento da Psicologia sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky, bem como perceber as contribuições do Materialismo histórico-dialético de Marx que orientaram seus estudos.

A distinção entre esses dois elementos básicos - instrumentos e signos - como mediadores nas relações homem/homem e homem/natureza, é fundamental para compreender o avanço da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade.

Conforme os pressupostos marxistas, o surgimento do trabalho possibilitou o desenvolvimento das habilidades humanas. Foi através do trabalho que o homem - modificando a natureza da qual faz parte - para satisfazer suas necessidades, a transformou e foi por ela transformado. Na realização de suas atividades e nas relações com os outros da mesma espécie, os homens passaram a fabricar instrumentos que facilitaram seu trabalho. Esta criação e o aperfeiçoamento de instrumentos são de natureza essencialmente humana, o que o diferencia das demais espécies.

A partir destes pressupostos marxistas, Vygotsky analisa as funções mediadoras presentes nos instrumentos, percebendo que estes constituem formas de intervenção na natureza pelo trabalho. Este trabalho, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, o une a seus semelhantes, criando a cultura e a história humana.

Quanto à utilização de signos no processo de mediação, Oliveira (2005) afirma que a

> [...] invenção e o uso como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo do psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho ". Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza.

> Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos", são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outra pessoa. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (OLIVEIRA, 2005, p.30).

A autora esclarece sobre a importância da utilização de *instrumentos* e *signos*, por meio dos quais o homem age sobre os objetos, ampliando sua intervenção na natureza. A utilização de *instrumentos e signos* externos ao longo da evolução da espécie humana provocou duas mudanças fundamentais: de um lado, a utilização de instrumentos externos que vai se transformar em processo interno de mediação, o que ficou conhecido como *processo de internalização*; e por outro lado, o desenvolvimento de *sistemas simbólicos* que organizam os símbolos.

Vygotsky (2008a) considera que, desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio dentro de um sistema social e pela mediação exercida por outras pessoas, sendo fundamental para a compreensão da ação dessa influência a noção de internalização. É através do processo de internalização que se constituem as funções psicológicas superiores.

Pela primeira vez em psicologia, estamos encarando o problema extremamente importante da relação entre as funções mentais externas e internas. Como já foi dito, toma-se premente aqui entender que tudo o que é interno nas formas superiores foi externo uma vez. Qualquer função mental superior passa, necessariamente, por um estágio externo em seu desenvolvimento porque é, inicialmente, uma função social.

Segundo Vygotsky, a psicologia humana possui um aspecto característico dado pela "internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas", constituindo "a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana" (VYGOSTSKY, 1984 apud COUTO, 2007, p. 65).

As funções psicológicas como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, desenvolvimento da volição, que Vygotsky chama de desenvolvimento cultural da criança, aparecem duas vezes, ou em dois planos: primeiro, no plano social como categoria interpsicológica; e depois, no plano psicológico, como categoria intrapsicológica. Isso acontece porque, no processo de desenvolvimento, a criança começa a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si

mesma que os outros usaram em relação a ela. Ou seja, ela domina as formas sociais de comportamento e as transfere para ela mesma.

O processo de desenvolvimento da aprendizagem também foi estudado por Piaget e Wallon e influenciam muito as teorias que norteiam a educação no Brasil.

2.1 As contribuições das teorias da aprendizagem e o ensino de História

A dinâmica das mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, como o processo de globalização (o acelerado avanço tecnológico e a conectividade global através da rede mundial de computadores – Internet) trouxe novas exigências aos professores.

Estes profissionais vem se conscientizando da necessidade de investir em sua formação permanente por meio de novas pesquisas em suas áreas de atuação. As teorias de aprendizagem, portanto, auxiliam o professor a compreender melhor como o ser humano aprende e se desenvolve. Assim o professor terá opções e condições de planejar situações didáticas mais eficazes para o ensino.

O desejo de propiciar melhores recursos de ensino e ajudar no desenvolvimento dos alunos, muitas vezes fica em segundo plano em virtude das dificuldades que o professor enfrenta em seu cotidiano com conflitos escolares, desinteresse por parte dos discentes, questão de indisciplina, a ausência de responsabilidade dos alunos e pais, baixos salários, falta de infra-estrutura das escolas e falta de material didático apropriado.

O papel do professor tem passado por redimensionamentos diante das mudanças do último século, por isso torna-se necessário que as universidades ofereçam uma formação inicial de qualidade e que esta formação inclua reflexões que direcionem os professores para que busquem dar continuidade a sua própria formação.

Há muitas discussões – ainda que incipientes – sobre formação continuada do corpo docente, contudo, percebe-se que há uma grande distância entre o saber produzido na Academia(pesquisa) e a realidade trabalho do mercado de trabalho da Educação(ensino).

Conhecida a realidade do cotidiano escolar deve-se reivindicar a discussão de novos temas transversais, ou seja, priorizar, por meio de diálogos e de projetos coletivos de trabalho a melhoria das relações inter e intrapessoais que hoje são fatores determinantes que inviabilizam o ensino de qualidade.

Através deste diálogo entre os conhecimentos científicos produzidos nas universidades (pesquisa) e o conhecimento escolar (ensino) é possível acompanhar algumas inovações tecnológicas aplicadas ao ensino, procurar aperfeiçoar estudos no campo da didática, a fim de conhecer outras experiências como meio de valorizar a importância social da educação.

É momento de convidar as universidades a investir em novas pesquisas que ajudem, senão na transformação, pelo menos numa reflexão sobre a dinâmica do ensino que acontece na sala de aula pois esta tem se mostrado um campo fértil de produção de conhecimento.

O que se sugere é que os docentes, ao solicitar pesquisas escolares para os alunos da educação básica estejam familiarizados com os procedimentos da pesquisa e ensinem adequadamente os passos para esses níveis de ensino.

Acreditamos ser relevante que o professor saiba fornecer esses passos para os alunos quando solicita determinada pesquisa, como forma de orientação do assunto a ser trabalhado. No entanto, o que temos percebido é que quando o professor solicita um trabalho de pesquisa e não dá as orientações adequadas, por vezes até sem nenhum critério, os alunos acabam apenas coletando dados de forma aleatória em *sites*, revistas, livros didáticos, paradidáticos, revistas e jornais (também sem muito critério) e entregando os trabalhos ao professor muitas vezes sem fazer uma leitura crítica do material, fazem de forma mecânica tentado satisfazer uma obrigação escolar.

Se o professor problematizasse os materiais coletados pelos alunos estaria além de explorando o material, demonstrando seu compromisso ético bem como servindo de exemplo para que os alunos percebam que para a construção do conhecimento não basta uma coleta de informações mas saber o que fazer com os dados adquiridos e transformá-los em novos conhecimentos.

Sobre a necessidade de ensinar trabalhando com projetos de pesquisa, Fonseca afirma que

> Reconhecidamente, um projeto de trabalho de pesquisa compreende três fases: elaboração, desenvolvimento e apresentação dos resultados. Um projeto educativo, a ser desenvolvido e apresentado em escolas, envolve diferentes estratégias de abordagens nestes três momentos: 1) identificação e formulação do problema; 2) desenvolvimento do projeto e apresentação dos resultados; 3) avaliação final. Em outras palavras, todo projeto de pesquisa requer claramente as seguintes definições: O tema: o que investigar ? Objetivos: Para que investigar? Justificativa: os porquês. A metodologia, os passos: como? Cronograma: quando vamos fazer o quê? Recursos: o que é necessário? Avaliação: como seremos avaliados? Fontes: existem fontes? São acessíveis para o aluno? Onde encontrá-las?(FONSECA, 2005 p. 122)

As fases de um projeto lembradas por Fonseca chamam atenção pela possibilidade de perceber a ausência de orientações aos alunos que continuam entendendo a pesquisa como meras transcrições de livros ou diretamente da internet e entregando ao professor que também muitas vezes não lhes dá retorno. A composição de uma formalidade vazia.

Uma das preocupações que se deveria ter é a de realizar uma discussão em sala de aula do material coletado pelos alunos, acreditando ser este um procedimento que possa possibilitar um diálogo entre o diferentes materiais coletados. Deve-se problematizar esses dados como forma de elaborar construção a de novos saberes.

É preciso apresentar uma sistematização de pesquisa sobre os conteúdos a serem trabalhados e levar os alunos à reflexão para que possam elaborar as próprias narrativas dentro do rigor metodológico.

Quando o professor tem critérios para avaliação e correção da pesquisa solicitada, ele compreende o caminho percorrido pelo aluno no seu processo pessoal de construção do conhecimento.

Sobre a coleta de informação e a transformação desta em conhecimento acadêmico/escolar, Hamze nos diz que:

> Como educadores não devemos identificar o termo informação como conhecimento, pois, embora andem juntos, não são palavras sinônimas. Informações são fatos, expressão, opinião, que chegam as pessoas por ilimitados meios sem que se saiba os efeitos que

> acarretam. Conhecimento é a compreensão da procedência da informação, da sua dinâmica própria, e das conseqüências que dela advém, exigindo para isso um certo grau de racionalidade. A apropriação do conhecimento, é feita através da construção de conceitos, que possibilitam a leitura critica da informação, processo necessário para absorção da liberdade e autonomia mental (HAMZE, 2004, p.35)

Na academia os professores têm conhecimento da importância da pesquisa científica no ensino superior e sabem também como ela é exercida no Ensino Básico, estão, portanto, cientes das dificuldades de se fazer uma transposição didática de metodologia de pesquisa de um nível a outro respeitando os diferentes níveis de aprofundamento.

2.2 A importância de conhecer as teorias do desenvolvimento: Jean Piaget e o construtivismo, Vygotsky e o sócio-interacionismo e Wallon e a formação integral da criança.

A teoria Construtivista (teoria do desenvolvimento da inteligência) foi desenvolvida pelo biólogo, psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980) e consiste numa combinação das teorias filosóficas então existentes, o Apriorismo e o Empirismo[17].

Baseado-se em experiências com crianças desde o nascimento até a adolescência, Piaget postulou que o conhecimento é totalmente inerente ao sujeito, como sustenta o Apriorismo, e que este conhecimento não provém totalmente das observações do meio que cerca o aprendiz, como postula o Empirismo.

Para Piaget, o conhecimento é construído através da interação do sujeito com seu meio a partir de estruturas menstais já existentes. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o objeto.

---

[17] *Apriorismo*: sistema que se baseia em princípios anteriores à experiência; raciocínio a priori. *Empirismo*: teoria filosófica que defende o conhecimento da razão, da verdade e das idéias racionais através da experiência.

A teoria desenvolvida por Piaget é conhecida como Epistemologia Genética, Teoria Psicognenética ou ainda como concepção construtivista da formação da inteligência. O construtivismo parte da idéia de que o conhecimento vai se construindo com a história da humanidade. A rigor, traz a idéia de que nada está pronto ou acabado e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado.

A Educação, portanto deve ser um processo de construção de conhecimento no qual, em condição de complementaridade, alunos e professores partilham informações acerca dos problemas sociais atuais e do conhecimento já construído historicamente.

Piaget não elaborou seus estudos pensando na Educação porque era biólogo mas sua teoria é bastante utilizada na Educação porque discute a questão do desenvolvimento da inteligência.

Outra teoria, muito utilizada na Educação, é a psicologia Sócio-histórica ou Interacionista (teorias da aprendizagem, em Psicologia e em Educação) elaborada por Vygostsky, que abrange diversos modelos com o objetivo de explicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

O sócio-interacionismo concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior de troca, que possui uma dimensão coletiva.

Para Vygostski, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte de um conjunto de aquisições do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, é fundamental que o individuo se insira num determinado ambiente cultural para que se constitua como *pessoa*. As mudanças que ocorrem no ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, estão ligadas à interação com a cultura e a história da sociedade da qual faz parte.

Temos ainda as contribuições para a educação das ideias do médico, psicólogo e educador francês Henri Wallon (1872 -1962). Seu pensamentos revolucionaram a Educação no século passado por desenvolver a teoria que propunha a formação integral da criança, ou seja, intelectual, afetiva e social, o que

pressupunha que fosse necessário muito mais que um cérebro para o desenvolvimento intelectual.

No período em que desenvolveu suas teorias sobre Educação o que mais era valorizado naquela sociedade era um ensino baseado na memória e na erudição como ferramentas máximas na construção do conhecimento.

Wallon é considerado o primeiro educador a levar as emoções da criança para dentro da escola. Sua teoria fundamenta-se em alguns elementos básicos que se interligam: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do *eu* como *pessoa*, as *emoções* para ele são fundamentais no desenvolvimento humano, pois nelas o aluno exterioriza os desejos e as vontades, universo importante que nas teorias tradicionais de ensino não eram levadas em consideração.

O conhecimento destas teorias – Piaget, Vygostski e Wallon - amplia os saberes docentes sobre o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento possibilitando verificar e assegurar coerentemente a construção do conhecimento discente.

Diante do exposto anteriormente sobre as principais teorias do ensino e aprendizagem seria correto pressupor que os professores as conheçam porque não se formam na atualidade sem que tenham tidos contato com este conhecimento que constitui a base dos currículos da graduação para todos os futuros docentes.

No caso do professor de História, além das teorias acima mencionadas, ainda é preciso dominar as concepções que embasam o ensino desta disciplina e sua prática.

2.3 Marxismo, positivismo, *Annales* e a construção do conhecimento histórico: possibilidades de compreensão.

Já não é mais possível ensinar História pautando-se apenas no modelo positivista/marxista que, por muito tempo, imperou na escola e nas aulas desta disciplina porque as mudanças na sociedade refletem-se diretamente na prática escolar.

É comum nos cursos de formação de professores de História relatos sobre práticas e concepções da História que ainda defendem de forma rasa alguns conceitos da teoria marxista. O uso indiscriminado e, por vezes leviano, de

conceitos como proletariado, burguesia, capital , trabalho alienado e luta de classes sem a adequada contextualização, apenas exacerba a proliferação de uma confusa demagogia sobre justiça social em detrimento da compreensão/conhecimento de uma importante filosofia político-econômica. Fica evidente que, ao contarem suas experiências de sala de aula, os professores reproduzem o que *para eles* seja o *marxismo* e o *positivismo*. Assim, mesmo sob uma suposta orientação marxista, positivista ou de *annales,* constata-se que muitos professores continuam abordando os conteúdos que ainda privilegiam os grandes feitos, os heróis, os políticos, as grandes questões econômicas ou seja, acabam privilegiando a história oficial e muitas vezes cometem anacronismos históricos, confundindo, inclusive, conceitos fundamentais como *tempo-espaço*.

Neste sentido, há uma urgência para que os professores ampliem seus conhecimentos sobre as teorias próprias da história a fim de terem clareza a respeito do posicionamento metodológico utilizado, bem como de evitar erros de toda ordem, inclusive conceituais.

As teorias deveriam ser conhecidas pelos docentes mas, nos espaços de formação, o que se percebe é que não são tão bem conhecidas assim. As práticas que vêm sendo desenvolvidas no ensino de História e a compreensão de formas simplistas tanto da teoria marxista, positivista como de annales são suficientes para defender e incentivar novas metodologias e a utilização de inúmeras fontes, bem como propor prática da interdisciplinaridade. Se essas teorias são conhecidas de longa data e não temos conseguido o sucesso esperado na prática do ensino de História, então, por certo, há inabilidade de seu uso.

Para acompanhar as mudanças de paradigma e ensinar de forma que se perceba conscientemente o que está sendo ensinando e se realmente os alunos estão aprendendo, o professor precisa conhecer concepções com as quais trabalha História, além de saber também das teorias de ensino/aprendizagem e dar-lhes a devida importância pois estas juntas completam o processo educacional.

2.4 A Psicologia Histórico-cultural e a Zona de Desenvolvimento Próximo e Mediação.

A Psicologia histórico-cultural entende que a educação é capaz de modificar o homem, permitindo que ele seja simultaneamente responsável pela mudança do mundo do qual faz parte. Esta teoria preconiza a importância do mundo social para a aprendizagem e coloca em relevância a interação entre os indivíduos e o meio. Auxilia pensar a realidade na medida em que concebe o homem como um ser histórico e cultural, onde o meio é fundamental para o desenvolvimento e o aprendizado.

Defende-se aqui a importância da teoria de Vygotsky (o meio é fundamental) e deseja-se problematizar ideias da psicologia histórico-cultural que auxiliam na discussão sobre a prática escolar: o conceito de Mediação e as Zona de Desenvolvimento proximal.

De acordo com Oliveira[18], Vygotsky parte de uma concepção diferenciada de construção do conhecimento em que há dois níveis de desenvolvimento: real e potencial. O nível de desenvolvimento real compreende as funções mentais que são o resultado de ciclos já completados, ou seja, caracteriza-se pela atividade independente da criança e tudo o que foi apreendido.

A *Zona de Desenvolvimento Próximo ou proximal (ZDP)*, segundo a qual o conhecimento cotidiano torna-se um dos princípios básicos, ponto de partida para se conhecer os saberes que efetivamente o indivíduo já possui, denominado por ele de *Nível de Desenvolvimento Real (NDR)*. Este nível está relacionado aos conhecimentos que o indivíduo já possui, sem precisar da ajuda direta ou indireta de outra pessoa[19], *ou seja, é* o conhecimento que o aluno já tem sobre o conteúdo a ser ensinado.

O nível de desenvolvimento próximo (NDP) refere-se àqueles conhecimentos (conteúdos) que o indivíduo ainda não possui mas que será capaz de obtê-los com a ajuda de outras pessoas.

Segundo Vygotsky

---

[18] OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.* 4. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 2005

[19] Vygotsky, L.S "Interação entre aprendizado e desenvolvimento" in Formação Social da Mente. São Paulo: Martin Fontes. 2008b.

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.(VYGOTSKY, 1984, p.)

Portanto, a zona de desenvolvimento real denominada por Vygotsky é composta pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial

Ao conhecer os conceitos *NDR* e *NDP*, entendemos que o professor nas experiências no cotidiano da sala de aula potencializa o ensino por meio de intervenção, ou seja, pela *Mediação*.

O professor que conhece estes conceitos e os aplica ao elaborar as atividades para os alunos, imagina que elas atuam transformando o que se entende por NDP em NDR e assim sucessivamente.

A atuação do professor na ZDP (zona de desenvolvimento próximo ou proximal) pressupõe, portanto, que o docente saiba utilizar-se da avaliação-diagnóstica. Esta avaliação demonstra os conhecimentos reais que os alunos possui e serve posteriormente para planejar melhor a natureza da intervenção para que os alunos progridam em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento, ampliando assim a ZDP.

Portanto, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo ou proximal, há um espaço para a construção de novos saberes que o indivíduo ainda não é capaz de realizar sozinho. Neste espaço cabe a intervenção direta e indireta de outros indivíduos ou atividades que possibilitem a ampliação de saberes desejados.

É evidente que esse processo é constante, sempre que se atinge o nível de desenvolvimento próximo *(NDP)* este volta a ser o nível de desenvolvimento real (NDR).

É necessário lembrar que esses conceitos não aparecem rigidamente desta forma na teoria de Vygotsky, mas neste trabalho são utilizados de maneira flexível, para que se possa testá-los em uma atividade escolar que será relada no capitulo III.

Quando o professor utiliza-se da mediação como forma de ampliar os NDR para o NDP, percebe como é fundamental sua ação e toma consciência da complexidade e incompletude do papel que ocupa.

Ainda que seja possível admitir o professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não esgotaria sua função nem daria conta do que lhe é primordial. O professor é uma pessoa sensível à alteridade do aluno. Assim, o trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não uma ação conjunta.

Enfim, se a questão que mais interessa para Vygotsky é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental que na aulas se considere a Zona de Desenvolvimento proximal.

Vygotsky acreditava que a escola como espaço interativo que cumpria a sua função socializadora estimulava o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, portanto, o aprendizado e desenvolvimento caminham juntos e um é completamente dependente do outro. O aprendizado se define como um processo de apropriação e de transformação do conhecimento historicamente construído e socialmente disponível, enquanto o desenvolvimento é definido como a formação de diferentes capacidades mentais, afetivas e emocionais que ocorrem mediante a interação social.

Pensar a educação e, em particular, o ensino de história nos moldes dessas discussões apresentadas demanda um exercício constante de reavaliação de conceitos e valores para que não se caia no risco de colaborar para uma prática esvaziada.

O que se defende aqui é a necessidade de revisitar as teorias para que melhor compreendidas possibilite repensar a ação cotidiana docente e ao fazê-la não se desconsiderem as limitações dos professores e as dificuldades dos alunos.

Por meio do filme procuraremos mapear e avaliar como estes conceitos podem ou não possibilitar avanço das aprendizagem, e identificar os ponto de encontros dessas teorias aqui tratadas.

2.5 A importância de refletir sobre a qualidade da informação

A disponibilização de grande quantidade de informações hoje disponíveis de forma rápidas e acessível a quase todos por meio da Informática, satisfaz de forma geral aos interesses daqueles que as buscam.

A escola, neste contexto do mundo globalizado e da sociedade da informação, não tem outra opção a não ser repensar suas ações e seu papel sobre como melhorar, transmitir e construir saberes. Para isso é preciso rever e aperfeiçoar seus procedimentos didático-metodológicos básicos como meio de adequar-se ao momento atual, para que não fique ainda mais ultrapassada.

Dessa forma, a prática pedagógica dos agentes educacionais, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa eleger como prioridade novas maneiras de reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento e a para aprendizagem.

A escola tem que deixar de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno e tornar-se um local mobilizador que amplie o conhecimento intelectual dos alunos, pois é por meio do conhecimento apreendido na escola que os indivíduos adquirem valores que os lhes permita participar do processo de desenvolvimento social, não como meros receptores de informações, mas de posse dessas informações transformá-las em conhecimentos úteis para a vida.

A prática pedagógica na qual o professor tem como base a teoria socio-histórica deve estar preocupada em fazer com que a aprendizagem promova o desenvolvimento e para isso é preciso que no espaço escolar o aluno encontre todas as condições necessárias para que possa aprender.

Hoje nos diversos espaços de formação de professores um dos assuntos mais relevantes é a discussão sobre teorias e práticas inerentes às ações pedagógicas. Para a teoria sócio-histórica, a questão da aproximação entre teoria e prática assume contornos relevantes pois, ao refletir sobre a práxis[20], precisamos fazê-lo de modo a considerar as condições sociais contemporâneas, que implicam no reconhecimento consciente pelo professor de que seus atos são

[20] O conceito utilizado neste trabalho está baseado nas idéias de Marx, segundo Vásquez (2007, p. 117). Temos a seguinte definição: a "*práxis* é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo as necessidades radicais humanas, passa do plano teórico ao prático".

fundamentalmente políticos e de que sua ação sobre o processo de aprendizagem estás pautada na intenção de formar cidadãos experientes que possam vivenciar a democracia e a cidadania de forma mais justa e solidária. Assim o ensino mediado pelo professor tem que operar de forma a revolucionar os sujeitos.

Nessa medida, pode-se dizer que o conhecimento acumulado pela humanidade tem impacto sobre o homem, tal como o homem tem impacto sobre o conhecimento acumulado: transformando-o ao ser por ele transformado.

Tomando-se como base a discussão sobre a teoria sócio-histórica deve-se destacar um pressuposto que contribui muito para a formação docente: o conceito de *práxis*. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx afirma ser alienado, o profissional que exerce seu trabalho sem refletir sobre ele:

> A alienação do trabalhador em seu produto significa não só que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente , fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta com uma força autônoma.(MARX, s.d. apud VÁZQUEZ, 2007, p. 205)

A ação do professor deve ser de forma intencional e consciente, evitando assim uma ação alienada do seu trabalho. O trabalho não alienado é aquele em que o professor se reconheça no que faz.

Este conceito é muito anterior à filosofia marxista e tem raízes no pensamento de Aristóteles, progressivamente se aprofundou, passando a ser o elemento central do materialismo histórico.

Marx chama de *práxis* a atividade que assume a forma pioneira do trabalho e depois se diversifica. Para ele, cabia ao proletariado, em sua *práxis* revolucionária, atuar como o portador material de uma transformação social que lhe interessava diretamente mas também interessava ao conjunto da sociedade. Para isso, era necessário entender que teoria e prática estão totalmente ligadas, pois a *práxis* não é toda e qualquer atividade prática, é a atividade de quem faz escolhas conscientes, necessitando, para isso, de teoria. Apoiado neste conceito, Marx repele sistematicamente tanto a perspectiva idealista, que superestima o papel das ideias e da consciência nas ações históricas dos homens quanto a perspectiva materialista que minimiza a importância da intervenção do sujeito humano na constante

modificação da realidade objetiva. O ser humano é o sujeito da *práxis* pois existe inventando a si mesmo. A história seria o plano em que ele expressa mais significativamente essa *práxis*.

No âmbito da filosofia marxista, o conceito de práxis passa por processos de desconstrução e reconstrução, tendo como referência as teses do filósofo Feuerbach, com as quais Marx estabelece uma interlocução.

Marx concebe a práxis como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano.

Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação (ou intercâmbio) entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade.

A práxis expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido.

É importante não perder de vista que as teorias de Vigotsky só podem ser compreendidas adequadamente em relação ao materialismo dialético, uma tradição intelectual inaugurada por Karl Marx e Friedrich Engels, mas não limitada a esses autores. Diante das transformações sócio-econômicas que se verificavam principalmente na Europa no século XIX, e que tinham como resultado evidente a precarização das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores, Marx e Engels apresentaram o conceito de luta de classes para interpretar a História e promover a emancipação da classe trabalhadora.

O materialismo dialético não constitui, em si mesmo, uma teoria pedagógica, nem tem na questão educacional seu foco de análise. Trata-se, antes de qualquer outra coisa, de uma teoria geral da sociedade com ênfase na análise de sua estrutura econômica. Entretanto, essa teoria se fundamenta numa filosofia da História inspirada na dialética de G. W. F. Hegel e no materialismo de Ludwig Feuerbach, e que tem como conceitos fundamentais, entre outros, o de *luta de classes* e o de *práxis*, que também são importantes para se pensar a educação numa perspectiva socialista.

Ao afirmar que a dinâmica do desenvolvimento da História se funda na luta de classes, Marx e Engels implicitamente postulam a primazia do social sobre o individual: o importante não é o trabalhador enquanto sujeito individual, mas a classe a que pertence e que não se resume à mera soma de seus membros. A *práxis*, por sua vez, implica na transformação revolucionária da sociedade a partir de um processo de formação da consciência crítica da classe trabalhadora. Em outras palavras, para a superação das contradições da sociedade capitalista o conflito é essencial, mas a ação de modo algum pode se desvincular da teoria.

Podemos assim interpretar o pensamento de Vigotsky como profundamente influenciado pelo materialismo dialético na medida em que, também para ele, o social ocupa uma posição de primazia sobre o individual. Isso fica claro, por exemplo, na análise que Vigosky faz da fala egocêntrica como acomodação de habilidades previamente adquiridas nas relações sociais. Além disso, o conceito de mediação simbólica e em especial a concepção pedagógica de professor mediador pode ser associada ao conceito de intelectual orgânico, de Grasmci, intérprete do pensamente de Marx. Assim como o intelectual orgânico, próximo do mundo do trabalho atua como agente da emancipação política e econômica da classe social a que pertence também o professor mediador deve promover o despertar da consciência crítica de seus alunos.

Inspirado por alguns princípios desenvolvidos por Marx, Vygotsky cria outra visão acerca do desenvolvimento humano (que não está determinado essencialmente pelo biológico) e da relação entre pensamento e linguagem, além da construção da categorias de consciência.

A teoria sócio-histórica não separa ensino, aprendizagem e desenvolvimento, portanto é pelas ações técnicas do fazer pedagógico que surgem as possibilidades de novos conhecimentos e para que esta ação obterá êxito esperado por meio da mediação.

A escola é, em grande parte , a responsável pela qualidade da relação do homem com a cultura e com o saber constituído pela humanidade.

Essa relação homem/cultura/saber, tanto no mundo como no espaço escolar, se dá de maneira mediada (e não direta), mediação essa que só é possivel a partir de um instrumento próprio da espécie humana: a linguagem.

A mediação por sua vez, implica o papel da linguagem na constituição do sujeito, cabe ao professor a tarefa de propor situações novas e diversificadas por meio de diferentes instrumentos e atividades.

Assim, o conceito de mediação foi criado para explicar que a relação homem/mundo é mais do que uma relação de causa e efeito: é uma relação de constituição mútua e recíproca.

Vygotsky, utilizando a definição elaborada por Marx, afirma que a linguagem é um instrumento pscológico, justamente por auxiliar na expressão do pensamento.

Nessa relação sujeito-mundo há vários outros mediadores, entre eles o professor. Seu papel é articular conhecimentos científicos com aqueles que os alunos trazem de sua experiência cotidiana. Esse professor por meio do conhecimento que sua disciplina envolve, exporá seus alunos a vários singinficados constituídos pela humanidade.

Os alunos, ativos como são, transformarão tais significados em sentidos próprios, conforme sua leitura de mundo. Ao fazer isso - transformar significdos socialmente partilhados em sentidos subjetivos - o aluno estará constituindo-se em humano por construir uma consciência humana, cuja característica mais marcante é de estar em constante movimento/mudança.

Na perspectiva das discussões sobre as ideia marxista de práxis e a teoria sócio-histórica de Vygotsky, entende-se que elas dialogam e ambas têm o homem como agente deste processo. Aprendizagem e desenvolvimento encontram na práxis mecanismos que permitem aos sujeitos uma revolução e transformação de si e do outro, em que o trabalho e a educação são essenciais.

Portanto, quando o professor fala dele e de sua prática, fala também da dinâmica de sua escola e da imagem construída sobre o que é ser professor.

Analisar o que é especifico da profissão do professor de história é não desconsiderar todas as implicações do que é específico da ação docente. A formação do professor de história sofre, de certa forma, influência dos caminhos escolhidos.

O ensino de História experimenta um crescimento sistemático pelo aumento contínuo de documentação(alimentadas por novas fontes de informação e pela construção de novos objetos) e pela influência de outras searas de investigação dentro e fora das humanidades que ampliam o campo da interpretação e os domínios do historiador.

3. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA COM O FILME *1492 A CONQUISTA DO PARAÍSO* A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKYANA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Metodologia da pesquisa

[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática [...] (FREIRE, 1996, p.43)

Os pressupostos metodológicos da pesquisa, organizados em questionários destinados aos professores e aos alunos, foram inspirados pela pesquisa de base qualitativa experimental, voltada à mensuração de uma experiência com um filme em sala de aula para a verificação da aplicabilidade dos conceitos de Vygotsky – zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

Para tanto, o pesquisador faz uso de seu referencial teórico e, claro, de seus valores. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa experimental não se diz neutra, já que os acontecimentos gerados surgem a partir da interação do investigador com os sujeitos da pesquisa. Torna-se necessário o uso de um modelo metodológico compatível com a teoria que embasa esta vivência de uma experiência: a abordagem de pesquisa básica qualitativa colaborativa experimental.

O tipo de pesquisa qualitativa colaborativa experimental pode, ao contrário do que se imagina, fazer uso de dados quantitativos (como por exemplo, dados secundários estatísticos), desde que estejam relacionados ao tema do estudo e garantam uma análise efetiva dos resultados.

Dessa maneira, toda pesquisa qualitativa deve seguir alguns princípios, mas não necessariamente toda pesquisa que se afirma qualitativa tem que ser feita da mesma forma.

A pesquisa foi realizada numa escola estadual da cidade de Osasco, São Paulo, com professores do ensino médio.

A cidade de Osasco foi colonizada inicialmente no século XVII. Antes disso, a área era habitada por inúmeras tribos indígenas do tronco tupi-guarani. No século XIX, a região foi vendida para o imigrante italiano Antonio Agú, fundador da cidade. Agú passou a fabricar tijolos, telhas, tubos e cerâmicas na região, criando a primeira indústria da cidade. Além disso, ele decidiu construir a estação ferroviária, fazendo com que vários operários viessem para a região. Os dirigentes da estrada de ferro queriam batizar a estação com o nome do principal empreendedor da região, porém Antonio Agú pediu que a homenagem não fosse dada a ele e sim a sua vila natal da Itália: e se emancipou da cidade de São Paulo.

A comunidade escolar – E.E. Deputado Guilherme de Oliveira Gomes -, onde foi realizada esta pesquisa, tornou-se pólo de reunião de professores que participam dos cursos oferecidos pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo - APEOESP- Sub - sede Osasco, buscando discutir e refletir sobre metodologias e práticas pedagógicas capazes de contribuir com a equidade econômica e social.

A Escola Estadual Deputado Guilherme de Oliveira Gomes é uma escola de grande porte. Possui 18 salas de aula nos períodos diurno e noturno, sala de professores, cantina, biblioteca, laboratório, quadra de esporte coberta, estacionamento, sala de vídeo equipada com *data-show*, aparelho de DVD, acervo de DVDs de filmes, aparelho de som, entre outros.

Os professores e demais funcionários, em sua maioria, residem próximos à Unidade escolar. Há um esforço de todos, professores, alunos, direção e comunidade para que haja um trabalho democrático e coletivo, onde as ações estejam interligadas, procurando melhorar as realidades social, cultural e econômica locais. Os alunos, em sua maioria, são moradores do bairro.

Uma das coisas que os alunos melhor fazem é lançar estilos próprios, criar costumes e culturas próprias. Suas vidas são constantemente influenciadas pela mídia, que se manifesta na própria comunicação entre os jovens e na linguagem da mídia (videoclipes, imagens produzidas por computação gráfica, desenhos e fotos associadas a textos concisos nas revistas e jornais etc.).

A realidade desta escola, como na maior parte da sociedade brasileira, mostra os sérios problemas sócio-econômicos e culturais que os alunos enfrentam, porém, a escola, em parceria com os pais e a equipe envolvida no processo educacional, tenta sanar alguns problemas, apoiando e direcionando caminhos e

iniciativas para amenizar as dificuldades do cotidiano escolar. Apesar de bem localizada, em um bairro com um padrão sócio-econômico estável para a maioria de seus moradores, em seu entorno, há uma área livre, em condições opostas à da maioria dos moradores do mesmo bairro.

A escola conta com boa parte de alunos provenientes de diversos bairros, não necessariamente os mais próximos; por esse motivo, às vezes, aumentam os conflitos nas relações interpessoais ou seja, a escola sofre com o surgimento do chamado fenômeno da *indisciplina*.

A *indisciplina* escolar é hoje considerada como fenômeno, atualmente sendo destacado pela mídia, a qual expõe principalmente os desdobramentos e não as causas desse fenômeno. A *indisciplina* na escola ressoa no meio social de forma negativa.

Identificada a *indisciplina* como fenômeno, é momento de se questionar como deve ser vista e representada a escola enquanto instituição que possui meios de desenvolvimento do indivíduo. Tanto a *indisciplina,* quanto a violência, são fenômenos que compõem a sociedade contemporânea e, nesse contexto, a escola surge como uma das últimas instituições a conviver com eles em seu espaço interno. A indiferença é uma das formas da violência (RIOS, 2002).

Assim, a relação entre *indisciplina*, violência e educação decorre de um fenômeno social que coloca a escola no centro de um debate que transcende o espaço exclusivamente pedagógico. São fenômenos que por si só exigem uma compreensão complexa e interdisciplinar, assim toma-se como análise de difícil construção, porém é necessário e urgente fomentar esse pensamento e debate.

A organização do trabalho pedagógico amparado numa gestão democrática como forma histórica para a superação tanto da *indisciplina* como da *violência* na escola, é ponto de partida e de chegada para a construção de um espaço escolar orientado para uma aprendizagem coletiva e de qualidade.

Entende-se que esses fenômenos comprometem o desenvolvimento de uma prática pedagógica e um trabalho educativo que efetive a apropriação do conhecimento pelo educando. Sendo assim, identificadas a indisciplina e a violência num contexto que ocorre hoje nas escolas, quem sofre é o processo *ensino/aprendizagem*.

Portanto, esses fenômenos têm mobilizado os gestores e professores na busca de parcerias e projetos que possam contribuir no trabalho interdisciplinar no qual a escola está envolvida, buscando uma docência de melhor qualidade.

É necessário fazer uma análise, mesmo que sucinta, sobre a relação entre indisciplina e escola. Para tanto partimos de autores que já estudaram essa relação.

A *indisciplina*, como um fenômeno que compõe as relações sociais entre os seres humanos pode ser pensada a partir da relação entre prática docente e discente, do trabalho educativo. A questão da indisciplina deixou de ser um evento particular no cotidiano das escolas, para se tornar um dos grandes problemas escolares da atualidade, por ser considerado um obstáculo para um bom processo da aprendizagem. Para Aquino,

> [...] se admitirmos que as práticas escolares são testemunhas (e sempre protagonistas) das transformações históricas, isto é, que seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as contingências socioculturais, temos que admitir também que a indisciplina nas escolas revela algo interessante sobre os nossos dias.(AQUINO, 1996, p.41)

Revela-se assim que na escola contemporânea a indisciplina é algo recente, ou seja, decorre de uma flexibilização da cultura escolar que transita de uma escola tradicional para uma escola transformadora.

As idéias de Aquino têm sido muito criticadas pelos professores uma vez que, ele, ao julgar que a indisciplina nas escolas revela algo interessante sobre as práticas escolares em nossos dias. Entretanto, a má receptividade dessas idéias decorre do fato de que elas apresentam implícita e explicitamente os professores como os principais responsáveis pela indisciplina e desinteresse dos alunos na escola. Para ele, as aulas lecionadas são sempre as mesmas, desinteressantes, monótonas e fora da realidade do aluno, fator desencadeador da indisciplina.

A *indisciplina* pode ser pensada como um fenômeno que envolve a tríade professor-aluno-escola, considerando-a como o núcleo do trabalho pedagógico, sendo também necessário compreender as novas relações professor/aluno.

Foi a partir das relações estabelecidas entre a professora colaboradora dessa pesquisa, o entendimento e compreensão do funcionamento da cultura escolar Deputado Guilherme Gomes e dos alunos do ensino médio que surgiu a

oportunidade para a realização de uma atividade usando o filme como um instrumento que permitiu vivenciar alguns conceitos vygotskyanos.

Utilizamos o acervo de *filmes clássicos* da escola, acompanhados de *Cadernos de Cinema do Professor* e do vídeo: *Luz, Câmera... Educação,* que a Secretaria Estadual enviou para as escolas a fim de auxiliar e incentivar os professores na utilização de filmes em sala de aula.

O acervo de filmes (anexo A) que as escolas receberam da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2009, coloca em discussão os *Temas Transversais* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que incluem Ética, Trabalho, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade cultural e Orientação sexual. Além desses temas, de amplitude para todo o Brasil, podem ser desenvolvidos outros temas, que visem tratar de conhecimentos vinculados à realidade local, que podem ser escolhidos a partir do interesse específico de determinada realidade, definidos no âmbito do Estado, Cidade ou Escola.

Os filmes do acervo da escola expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania, correspondendo às questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana. São amplos o bastante para traduzir preocupações de todo país, representando questões sociais em debate através dos quais, surgem o dissenso e o confronto de opiniões.

A pedido do coordenador do período noturno, apresentamos um relato sobre a pesquisa a todos os professores. Ficou entendido pelo grupo de professores que a pesquisa tinha como objetivo analisar e mapear como se processava a construção do conhecimento histórico escolar no Ensino Médio através de filmes. Tivemos boa receptividade. Assim, convidamos os mesmos para que respondesse um questionário para saber qual a importância sobre a utilização de filmes nas aulas.

Ao se propor ao entrevistado para que responda um questionário/entrevista, é aconselhável deixá-los livres para responder, em local adequado, com tempo suficiente. Muitas vezes os entrevistados de um pesquisa enxergam o entrevistador como um intruso, um desconhecido, alguém que lhe ameaça, tornando necessário ganhar-lhes a confiança para que eles participem da pesquisa respondendo os questionários de maneira consciente e o mais real possível.

Um questionário ou uma entrevista são instrumentos de investigação que tem como objetivo recolher dados ou informações, colocando uma série de questões que

abrangem um tema de interesse aos investigadores. E ao fazê-lo Rockwell afirma que

> [...] las situaciones em que se da la conversación; en que los sujeitos entrevistados pueden exponer ou imponer sus definiciones y categorias para expresar la situación inmediata o la temática tratada por ambos [...], devem ser propiciados quando se fizer necesario (ROCKWELL, 1982-1985, p.66)

A coleta de dados desta monografia utilizou-se do instrumento *questionário* para a coleta e análise de dados, considerado muito importante na pesquisa científica. No entanto, construir um questionário não é fácil, pois implica algum tempo e dedicação na sua estruturação.

Desse modo procurou-se por meio de questionários identificar os conhecimentos, as opiniões, as crenças, os sentimentos, os interesses e as suas expectativas sobre a importância da utilização de filmes em sala de aula. A partir das respostas dadas pelos professores pode-se testar as hipóteses da pesquisa.

Construir um questionário

> [...] consiste basicamente em traduzir o objetivo da pesquisa em questões especificas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. As questões constituem, pois, o elemento fundamental do questionário. (GIL, 1999, p.129).

Os professores responderam um questionário contendo seis questões dissertativas sobre a importância do uso de filme em sala de aula (ver anexo B). Essa atividade foi realizada durante as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC, s) com todos os professores do período noturno do ensino médio.

Analisando os resultados (anexos C, D, H, I) das respostas apontadas nos questionários, é possível evidenciar alguns pontos em comum entre esses professores. Entre eles estão: *a) a maioria exibe filme em sala de aula; b) é uma atividade diferenciada que desperta o interesse do aluno; c) dão importância na atenção dada pelos alunos ao filme; d) o problema da relação do tempo do filme*

com o da duração da aula; e) a falta de equipamentos apropriados para a exibição de filmes em sala de aula.

De modo geral, pela análise das respostas dadas constatam-se permanências de dificuldades na escolha dos critérios na seleção de filmes.

As respostas apresentam algumas inovações, mas parecem discursos justificadores da existência de uma carência de conhecimentos apropriados para trabalhar com filmes. Essas inovações são ainda incipientes, aparecendo em algumas respostas de professores que tentam utilizar filmes; não como ilustração e fechamento de um assunto. Alguns professores acreditam que ao utilizarem os filmes em sala de aula, estão inserindo as novas tecnologias aplicadas ao ensino.

Os alunos responderam um questionário (anexos E, F, J) que procurou refletir suas preferências e expectativas em relação aos filmes em geral e sobre sua utilização na sala de aula pelos professores. A maior parte dos alunos gosta de assistir filmes por motivos que incluem distração, romance, suspense, terror, comédia, e mesmo como forma de memorizar os conteúdos de sala de aula (anexo G); o filme traz uma lição de vida, informa, baseiam-se em fatos reais, aprimoram idéias, alegram diante da tristeza. Nesse questionário, quanto ao objetivo do filme exibido por muitos professores no decorrer da escolarização desses alunos, era exigida somente a entrega de um *resumo* do mesmo ao término da aula.

3.2 Contribuição do cinema no ensino de história.

Diante das inúmeras dificuldades de transformar a sala de aula em um lugar atrativo e cumpridor do seu papel de local de construção de conhecimento, os professores necessitam fazer uso de variadas formas que estimulem e dêem significado aos conteúdos e currículos trabalhados no ambiente escolar.

Assim, empregar a linguagem cinematográfica na educação é usar de suas contribuições para mobilizar os alunos durante a construção do conhecimento histórico. Nesse contexto, diante de uma série de cuidados e orientações que fazem dos filmes parte integrante do processo de aprendizagem e não apenas uma forma de ilustração ou fechamento de um tema, os filmes, quando utilizados antes de uma

aula expositiva, tem o propósito de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para o novo conteúdo ou tema. Mesmo nesse caso é necessário que os professores procurem orientar as atividades com o filme pedindo maior atenção quanto a determinados aspectos da história representada ou intercedendo nos momentos que considere apropriados (se necessário, parando a apresentação do filme em vídeo ou DVD).

Dentro do que tem sido exposto neste trabalho até agora, torna-se necessário discutir sobre a importância de se trabalhar as diversas formas de linguagem, especificamente a linguagem cinematográfica na disciplina História com alunos do ensino médio utilizando do filme como recurso didático que deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a história.

O desafio dos professores atualmente é o de procurar estimular os alunos para a aprendizagem, procurando promover um ambiente escolar favorável para se desenvolver valores e atitudes que contribuam para a construção da reflexão e do entendimento dos mesmos. No entanto, optar por trabalhar com filmes é uma escolha interessante e motivadora, que não serve meramente como ilustração ou para substituir o professor, mas como um momento de crítica e reflexão de aprofundamento para o ensino da história.

Neste sentido Ferro acrescenta

> [...] alias, o que é um filme senão um acontecimento, uma anedota, uma ficção, informações censuradas, um noticiário que coloca no mesmo nível a moda do inverno e os mortos do último verão? A direita tem medo, a esquerda desconfia: a ideologia dominante não fez do cinema uma "fabrica de sonhos". Pois se até um cineasta, J.L Godard, não chegou a perguntar se "o cinema não teria sido inventado para mascarar o real para as massas?". Que pseudo-imagem da realidade oferece, no ocidente, essa indústria gigantesca, e no Leste, esse Estado que controla tudo? Na verdade, de que realidade o cinema seria a imagem? (FERRO,1976, p.85)

Sendo assim, os filmes (re)transmitem mensagens que traduzem valores culturais, sociais e ideológicos de uma sociedade e de uma determinada época, dessa forma podem ser um instrumento para estimular os alunos ao conhecimento

da história. Afinal, as imagens em movimento, podem ser um elemento interessante para perceber as formas de apreensão e apresentação da realidade, sob os aspectos socioculturais de pessoas inseridas em contextos que colaboram na construção do conhecimento histórico.

Tratar questões históricas como *diversidade cultural*, *organizações econômicas*, *trabalho compulsório*, *povos*, *mentalidades* de uma determinada sociedade, *gênero* e tantas outras com ajuda de filmes proporcionará aos alunos uma melhor compreensão desses conceitos e construção das suas percepções como sujeitos históricos.

O contato com o mundo do cinema é uma experiência singular e marcante. Existem alguns "cinéfilos" que são consumidores de imagens e, em geral, espectadores passivos. Na realidade, são consumidores pelas imagens. "Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico" (TARDIF, 2002, p.42).

Para Napolitano (2006, p.89), A sala de aula já vem incorporando, e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural.

Portanto, o cinema na escola necessita de uma metodologia consistente e aplicável. A tarefa de exibir filmes na escola, remodelando a prática pedagógica, precisa ser colocada em prática através de um processo coletivo de educadores de todas as áreas do conhecimento e não somente uma atitude individual e isolada dos professores de história, pois cada filme é uma ferramenta de trabalho motivadora, inovadora, bem como instrumento capaz de envolver várias disciplinas e conteúdos programáticos num mesmo momento. Em geral, o uso do cinema na escola está inserido no amplo contexto das práticas pedagógicas (NAPOLITANO, 2006) e uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação é que o cinema motiva para o processo de aprendizagem. Ainda, maiores serão os resultados reflexivos a serem explorados pelo ensino quanto maior for a capacidade cinematográfica do cineasta (SILVA, 2007).

A utilização de um filme em sala de aula é de total importância para o desenvolvimento de um saber crítico e consciente por parte do educando. Neste sentido, Ferro (1976) concorda que um filme oferece inúmeras possibilidades de análise. O autor comenta que:

> [...] entre o cinema e a história, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses lugares o cinema intervém. (FERRO, 1976, p.11).

No entanto o cinema não deve ser compreendido apenas no imaginário, voltado para o consumo de massa, transformado em fonte de lucro. Deve-se prever e analisar as pressões sociais e econômicas que envolvem o filme.

> [...] essa máquina, voltada, não à fabricação de bens materiais, mas à satisfação de carências imaginárias, vem suscitar uma indústria de sonho. Foi devido a isso que todas as determinações do sistema capitalista presidiram a origem e expansão da economia do cinema (MORIN, 1970, p.13).

Diante disso, cabe ao educador analisar previamente os filmes propostos, levantando os objetivos que se propõe desenvolver. Para tanto, buscou-se um referencial para reflexão a respeito da didática utilizada em sala de aula.

Abordar a questão sobre as diversas práticas pedagógicas e a importância de um embasamento teórico, da preparação prévia do professor para uma atuação na prática com mais firmeza e clareza dos seus objetivos.

É de total relevância, conforme salienta Fonseca (2004), que os professores estejam preparados previamente para uma atuação clara em sala de aula, procurando atingir os objetivos pedagógicos propostos para que haja maior entendimento por parte do aluno. Nesse sentido, conforme a autora,

> [...] com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção (FONSECA, 2004, p.181).

Considerando que os filmes, enquanto produtos construídos por grupos e empresas de cinema, contêm intervenções que lhes são próprias – do fazer cinematográfico - , o embasamento histórico relatado encontra-se modificado. Essas modificações muitas vezes vem carregadas de *equívocos* e para que haja uma análise crítica, o professor necessita resgatar os lapsos do diretor do filme, da sua ideologia, da sociedade, para o estudo da História (FERRO, 1976). Esses lapsos devem ser aproveitados pelos professores, transformando-os em um vasto campo de investigação, permitindo analisar os fatos não visíveis e colaborando para uma pesquisa histórica.

Os alunos também são levados a perceber que toda produção humana, seja ela escrita ou cinematográfica, tem inserida em si a forma de pensar do autor, sua visão política e ideológica, nenhuma é isenta ou neutra, cabendo ao professor e aos alunos identificar essas *tendências* e não tê-las como verdades absolutas, pois essas em história não existem (CABRINI, 1994).

Neste sentido, a utilização do filme quando bem planejada e adequada pelo professor, tende a despertar o fascínio pelas imagens e pelo enredo, mobilizando os alunos para a aprendizagem.

O cinema tem sido considerado um veículo de comunicação de massa que pode modificar culturas, impor políticas e ideologias diferenciadas ao espectador. Nesse sentido o professor que utiliza o cinema na sala de aula deve ter claros os objetivos que almeja atingir e a forma como vai conduzir a discussão para uma reflexão consciente do aluno. Ao encontro dessas idéias, podemos lembrar que:

> O Cinema tem sido usado em larga escala nas salas de aula de História, mas, em muitas ocasiões, de uma maneira pouco reflexiva. É habitual o professor escolher um filme exclusivamente pelo tema, sem estar atento ao trabalho de pensamento feito sob esse assunto pela Arte cinematográfica. Por outro lado, alguns professores e alunos tendem a encarar o filme como "revelação da realidade", o que é um grave equívoco. Os filmes (inclusive as obras-primas) são reflexões sobre uma questão, e não sua chave explicativa universal. Os filmes nos convidam, ainda, a pensar sobre o que é mesmo História – não apenas personagens e temas já estabelecidos enquanto tal... (SILVA, 2007, p.1)

Assim, um filme possui valor imprescindível como documento, tornando-se um objeto de pesquisa e análise e que deve ser utilizado como uma ferramenta de apoio fundamental nas aulas de História. Não se pode dissociar o filme histórico da realidade vigente, pois ele está sempre condicionado ao presente. A linguagem da sétima arte é uma das mais úteis e efetivas na formação do conhecimento histórico dos alunos, por ser multidisciplinar e por contemplar também o sentido da audição e outros vários recursos visuais que atraem muito mais os alunos do que as tradicionais aulas expositivas.

Portanto, ao professor não basta apenas projetar o filme sem saber ler o conjunto das cenas, mas desenvolver e aprimorar as habilidades de "ler/ interpretar" filmes com seus alunos: observar o enredo, voltar a cena se necessário, mostrar os dados técnicos do filme, sua origem, onde foi gravado, quem são seus atores, ou seja, discutir diversos aspectos da obra de forma dinâmica, na relação professor/aluno/ensino de história.

Existem varias maneiras de utilizar filmes para influenciar os alunos, ajudando-os em seus relacionamentos ou fazendo-os cidadãos críticos. Para isso é desejável que o professor elabore, no planejamento escolar, como será feito o uso dos filmes, os objetivos pré-determinados, relacionando conteúdos e temas estabelecidos dentro das propostas pedagógicas.

O cinema torna-se uma proposta educativa eficiente, quando representa um instrumento de *mudança social*, pelas vias das técnicas e da ciência. Considerado como uma ferramenta educacional se insere na sala de aula como possibilidade do processo educacional.

Na perspectiva teórica discutida acima, visto que já possuíamos uma prática anterior com essa técnica de trabalhar com filmes em sala de aula e sentindo a necessidade de aprimorá-la, passamos, em seguida, a relatar a experiência com um filme e seus desdobramentos, refletindo sobre a contribuição da linguagem cinematográfica para a construção do conhecimento histórico.

3.3 Trajetos e percursos de uma experiência utilizado o Filme *1492 A Conquista do Paraíso* em sala de aula

3. 3.1 A exibição em sala de aula do filme *1492 – A conquista do Paraíso.*

Preparar a exibição de um filme a partir de aulas expositivas pressupõe construir um cenário geral do período histórico que está sendo estudado. Através desse perfil de época apresentado o aluno terá mais condições de comparar diferentes documentos - textos utilizados, informações apresentadas pelos professores, artigos de revistas especializadas, referências de jornais ou revistas de grande circulação - com os filmes.

O professor é responsável em disponibilizar os recursos e mobilizar os alunos através de seminários, direcionando ações, compartilhando responsabilidades através de atividades coletivas que se desenvolvem durante as aulas que antecedem o uso do filme.

Ao descrever os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a experiência didática, desde o dialogo com os alunos, as aulas expositivas antes da exibição do filme *1492 - A conquista do Paraíso,* até à avaliação e análise dos resultados, não podemos perder de vista o objetivo de *analisar* e *mapear* como se processa a construção do conhecimento histórico escolar no ensino médio através de filmes.

Em acordo com a professora colaboradora desta pesquisa[21], escolhemos o grupo de alunos que participou da experiência com o filme. Os alunos foram avisados sobre os dias nos quais o filme seria exibido e informados sobre os objetivos da pesquisa. Foram informados, também, que o filme seria exibido em três partes e nos intervalos entre as mesmas responderiam a um questionário aberto (anexos K, L e M). Posteriormente suas respostas foram analisadas sob a perspectiva da teoria sócio-histórica. Após esses procedimentos, foi dado início a exibição do filme em sala de aula.

---

[21] O nome da professora colaboradora será mantido em segredo nesta dissertação. Trata-se de profissional com formação em História (FFLCH-USP), com disciplinas na área de Cinema, na ECA-USP.

A colaboradora apresentou os conteúdos históricos previstos nos cadernos elaborados pela Secretaria da Educação de São Paulo[22], tratando do conteúdo e temas: *Renascimento Cultural, Reforma Religiosa, Absolutismo, Encontro entre os povos europeus, africanos, asiáticos e americanos.*

A abordagem do conteúdo, seja qual for a metodologia, tem o poder de estimular a atividade e a iniciativa do aluno; favorece o diálogo entre professor e aluno, e dos alunos entre si; e considera as diferentes experiências sem desviar-se da sistematização lógica dos conteúdos previstos. É aconselhável que o professor tenha em mente que a aula expositiva é dada para os outros e não para ele mesmo - quando deleita-se ao som da sua própria voz, não se dando conta que ninguém está conseguindo acompanhar o que ele está dizendo. Mas a professora colaboradora desta pesquisa demonstrou ter consciência do seu compromisso em disponibilizar os recursos e mobilizar os alunos não apenas através da aulas expositivas mas algumas atividades como os seminários, descentralizando as ações, atribuindo responsabilidades e mobilizando os alunos através de atividades que contribuíssem para um melhor entendimento quando da exibição do filme.

3.3.2 Análise do filme: experienciando a teoria de Vygotsky

O filme exibido foi *1492: A conquista do paraíso* (*1492: Conquest of Paradise*), dirigido por Ridley Scott, EUA, França, Inglaterra e Espanha, em 1992, apresentando no elenco, entre outros, Gérard Depadieu, Sigourney Weaver, Armand Assnate, Fernando Rey, Angela Molina e Tcheky Karyo. Disponibilizado ao grande público em vídeo e DVD (exibido aos alunos), tem a duração de 154 minutos. A censura etária estabelecida foi de 14 anos.

No Caderno do Professor do Ensino Médio[23], encontram-se indicações para trabalhar com esse filme em sala de aula, especificamente voltadas a cena que

---

[22] SILVA, D. L.; SILVA, G. J. da. Caderno do Professor. História (Ciências Humanas e suas Tecnologias). Ensino Médio 2ª. Série – 1º. Bimestre – 2008. São Paulo: SEE, 2008.

[23] Idem, 2008, p. 12-22.

mostra a ida de Colombo à Universidade de Salamanca, na Espanha, para defender suas teorias sobre o formato da Terra, quando é amplamente questionado.

O diretor apresenta um resumo sobre a "história" da "Conquista do Paraíso" que foi descrita da seguinte maneira:

> *500 years ago, Spain was a nation gripped by fear and superstition, ruled by the crown and a ruthless inquisition that persecuted men for daring to dream. One man challenged this power. Driven by his sense of destiny, he crossed the sea of darkness in search of honor, gold, and the greater glory of God*[24]. (SCOTT, 1992).

No dia anterior à exibição do filme, foi aplicado o questionário 2 (anexo L). A finalidade deste foi o de mapear os conhecimentos prévios que os alunos tinham antes de assistir ao filme, pois posteriormente utilizaríamos o conceito (ZDP) da teoria sócio-histórica.

Embora não seja recomendável que os estudantes façam anotações durante a apresentação do filme, porque isso dispersa a atenção dos mesmos para os detalhes da trama, do cenário, dos figurinos e de outros elementos representativos que podem ser utilizados pelo professor em suas atividades posteriores, fizemos o seguinte: exibimos o filme dividido em três seqüências (1 - do início do filme a saída de Colombo para as novas terras; 2 – chegada ao Novo Mundo até o regresso à Espanha; 3 – a repercussão da conquista do Novo Mundo na Espanha ao final do filme) e após cada exibição, foi aplicado um formulário sobre dúvidas e comentários de cada sequência (anexo M). Após o término da terceira sequência do filme, e coletados o questionário 2 e o formulário sobre as dúvidas e comentários, foi aplicado novamente o questionário 2 (anexo L).

Fez parte da experiência com o filme mapear a construção do conhecimento e para isso foram utilizados o questionário 2, antes do filme (anexo L), o formulário de dúvidas e comentários e novamente o questionário 2. A aplicação do questionário 2 antes do filme revela dados sobre o conhecimento prévio do tema trabalhado e após, dados sobre a ampliação – ou não – desses conhecimentos.

---

[24] Tradução sugerida: *500 anos atrás, a Espanha era um país dominado pelo medo e superstição, governada pela coroa e uma Inquisição impiedosa que os homens perseguidos pela ousadia de sonhar. Um homem desafiou esse poder. Conduzido por seu senso de destino, ele cruzou o mar da escuridão em busca de ouro, honra e da glória de Deus.*

Numa classe do 2º. Colegial com 40 alunos, 25% se prontificaram a participar da pesquisa após o convite. Sete deles compareceram nos horários marcados para a experiência. Por motivos de trabalho, justificados, os outros três participantes não compareceram. Analisando os dados verificamos que 10% dos alunos responderam ao questionário 2 antes e após a exibição do filme e três somente antes do filme.

Dos alunos que responderam ao questionário 2 antes e depois da exibição (10% de n=40), temos as seguintes considerações:

a) Todos os alunos mostraram conhecer que Colombo era um navegador, antes de assistir ao filme. Na questão a) (Quem foi Cristóvão Colombo?), um aluno (E) mostrou acréscimo ou ampliação de conhecimento sobre essa questão, assinalando, também, a alternativa d) (Ele viajou a serviço da Espanha);

b) Na questão 2, um diferencial de percepção ocorreu com o aluno E, que a princípio havia assinalado somente a opção *Portugal*, a seguir assinalou *Espanha*, indicando que o filme fez diferença na escolha das alternativas;

c) Na questão 3, quando comparamos o primeiro questionário aplicado com as respostas do segundo questionário, todos mostraram avanços, ressaltando que o aluno C acrescentou nas alternativas uma observação: *também a busca de ouro.*

d) Na questão 4, sobre os fatores que propiciariam maior segurança na viagem para a América, todos os alunos escolheram mais de uma alternativa correta após assistirem ao filme, indicando uma ampliação de conhecimentos.

e) A questão 5 foi a mais controversa nos questionários, quando o tema está relacionado aos índios da América. Nesse caso, os alunos mostraram desconhecimento sobre as qualidades e características dos índios americanos. Três alunos escolheram a alternativa "a" *(eram negros).*

f) Sobre a questão 6, todos os alunos escolheram a alternativa "a", que é correta, mas a expectativa era que assinalassem a alternativa "f" (não sei), que indicaria desenvolvimento da aprendizagem.

g) A questão 7 exige do participante maior atenção e conhecimento para responder. Não bastava simplesmente assinalar as alternativas "corretas", exigindo um conhecimento mais amplo sobre as diversas culturas humanas e de alteridade.

A partir dessas análises sobre a experiência vivida com o filme pelos alunos e de acordo com os conceitos vygotskianos (NDR, NDP, ZDP) tomados como *parâmetros*, entendemos ter sido possível mapear os conhecimentos básicos que os

alunos tinham sobre o conteúdo, como por exemplo, os países pioneiros das navegações, informações sobre Colombo, entre outros.

Com a aplicação do questionário 2 antes do filme ser exibido, as respostas dadas indicaram os níveis de representação dos alunos sobre a conquista da América, ou seja, estamos considerando que esses saberes prévios são o que Vygotsky denominou de NDR. É possível que este questionário apresente características ainda inconclusas ou insatisfatórias quanto aos conceitos e processos históricos aceitos pela maioria dos historiadores especialistas em América dos sécs. XV e XVI, quanto à formulação das questões e alternativas.

As perguntas do questionário, parecem evidenciar uma concepção voltada para modelos positivistas, no sentido em que, privilegiam a conquista da América, dando ênfase exagerada ao personagem principal Cristóvão Colombo. Entretanto, ao se vivenciar a experiência em sala de aula e nas discussões com os alunos à luz da teoria de um pensador como Vygotsky, percebemos outras concepções históricas, que compõe esta pesquisa.

Quando assistimos um filme, devemos desconstruir suas partes, desconstruir sua representação do real, decupando-o quase que à maneira dos cineastas. Então, bom seria se fôssemos historiadores-cineastas e entendêssemos perfeitamente sobre as técnicas da decupagem, trocando de papéis, como os diretores e os atores fazem - e reconstruir com interpretações novas. A linguagem fílmica em sala de aula, enquanto representação do real dada pelo instrumento do filme, é um oceano de possibilidades para o conhecimento.

É importante ressaltar que nos casos analisados dos alunos participantes desta pesquisa, o aluno E (anexos M e N), embora apresentasse dificuldades generalizadas de escrita, argumentação, posicionamento, entre outros, mostrou, através da linguagem fílmica, um desenvolvimento satisfatório e diferenciado dos demais alunos. Mesmo não se utilizando da escrita formal corretamente para se expressar, foi a que de certo modo mostrou maior desenvolvimento da aprendizagem na atividade desenvolvida com o filme, afirmando oralmente *(...) meu conhecimento, professor, depois desse filme, ficou muito ampliado (...) por que geralmente os professores que passavam o filme pediam só um resumo".*

Utilizar filmes nas aulas de forma consciente, com objetivos claros, pensando na relação aluno/conhecimento, é um caminho promissor para o ensino escolar. É por isso que apoiamos e acreditamos na importância desta experiência.

Analisaremos a seguir as respostas das atividades formuladas durante a exibição das três seqüências do filme, distinguidas pela professora colaboradora da pesquisa.

Consideramos a fragmentação do filme em três sequências. Após a aplicação do questionário 2, antes do filme, os alunos passaram a responder dúvidas e comentários nos três intervalos das sequências. Esse formulário voltado a mapear a produção do conhecimento, mostra como cada aluno narrou cada seqüência, registrando uma narrativa, comentário livre, com eventuais dúvidas, que não se caracteriza como um resumo obrigatório.

Na primeira sequência (do início do filme à saída de Colombo para as novas terras), os alunos expressaram pela escrita o que estavam vendo, o que estava sendo transmitido pelo diretor e pelas interpretações oferecidas pela professora. A forma como escreveram denota que perceberam as dificuldades que Colombo enfrentou na Universidade de Salamanca, na Espanha, em 1491, para convencer os eruditos de que a Terra era redonda e que o seu projeto de localizar as Índias Ocidentais era possível. Sobre a questão do financiamento das viagens e da aproximação entre Colombo e a rainha Isabel de Castela, os alunos apresentaram elementos de uma história temática, cronológica, demonstrando entendimento que houve uma sucessão de acontecimentos que tornaram possível a incursão transcontinental de Colombo.

A sequência 2 (chegada ao Novo Mundo até o regresso à Espanha) ao ser comentada pelos alunos, indicou que estavam mais habituados com a linguagem fílmica; identificação com a história do filme; compreensão da forma de análise – como responder as questões; estabelecimento de relações do filme com a aula expositiva inicial; identificar os personagens *bons* e *maus*; envolvimento sócio-afetivo.

A visualidade do cinema é mais clara ao aluno do que as explicações e textos dos livros didáticos. O sofrimento da viagem foi destaque para todos os alunos, assim como as incertezas de Colombo, a generosidade dos índios em relação a Colombo. Nessa seqüência, não houve uma quebra do envolvimento dos alunos com o filme. Pelo contrário: percebemos que suas respostas foram mais elaboradas, com mais detalhes do que na primeira seqüência, sobre acontecimentos marcantes do filme, como por exemplo, a generosidade entre os índios e Colombo, durante o tempo em que Colombo permaneceu na América. A imagem de generosidade do

índio construída pelo diretor é relativamente longa e intercalada em vários momentos dessa seqüência do filme (trama cinematográfica), ocupando uma parte significativa da narrativa fílmica. A questão da hospitalidade, nesse contexto do filme, é importante, pois constitui uma "harmonia temporária" que será mais tarde afetada pela entrada de um novo personagem que irá caracterizar uma instância maniqueísta na narrativa. Depois de um período de edenização, segue-se uma detração, demonização e vice-versa, percebidos pelos alunos. Na terceira seqüência, a forma discursiva foi ampliada.

Durante e após a sequência 3 (a repercussão da conquista do Novo Mundo na Espanha até o final do filme) selecionada pelo professor em sala de aula mediante essa exibição segmentada, os objetivos de mapear o processo do conhecimento através das respostas dos alunos foram satisfatórios enquanto uma experiência na qual a utilização do filme teve como *parâmetro* a teoria sócio-histórica.

Os alunos perceberam as injustiças praticadas contra Colombo, a função perversa do personagem Andrei Moxica e a instabilidade climática da ilha de San Salvador. Nessa 3ª. sequência, os alunos superaram as expectativas das compreensões históricas demonstradas pela linguagem fílmica: uma aluna (C) escreveu: *"começaram as desavenças e vinganças de ambas as partes, onde mudanças decisivas começam a ocorrer,onde as divergências e a ambição por nova terra e pelo ouro falam mais alto do que a razão e a harmonia entre os povos. Mas enfim, depois de lutas sempre vem a recompensa, então em homenagem a Colombio. Atualmente existe um país chamado Colombia".* A aluna relacionou o personagem Cristóvão Colombo com outros momentos históricos, não tratados diretamente no filme.

As aulas expositivas ministradas pela professora colaboradora após o filme referendaram pontos importantes não percebidos pelos alunos. Coube à professora utilizar outros recursos complementares para que os temas e os conteúdos propostos pelo Caderno do Professor (SILVA e SILVA, 2008) fossem melhor compreendidos.

Após a apresentação do filme e as respostas dadas pelos alunos, a professora colaboradora apresentou as seguintes considerações sobre o filme *1492: A conquista do Paraíso*:

a) Ilustram a abertura do filme gravuras da época das grandes conquistas transcontinentais de nações européias como a Espanha. Fundo vermelho, indicando um paraíso "infernal", com gravuras similares àquelas que ilustram o relato de viagem de Hans Staden, na costa do Brasil, entre os tupinambás.

b) No texto de abertura, apresentado como um resumo da narrativa fílmica pelo diretor, é oferecida ao espectador uma idéia de tempo e espaço em que ocorre a história da conquista da América: *"Há 500 anos atrás, a Espanha era uma nação tomada pelo medo ..."*

c) O navegador Cristóvão Colombo estava em um espaço-tempo no qual interessavam as especiarias e o ouro, onde era possível ver ampulhetas para contar o tempo e mapas para saber dos espaços. Em um momento do *Renascimento*, as ruas estavam escuras, com sinos, tochas e fogueiras da Inquisição. Temos: fogueira, absolvição, bruxas, o uso do garrote no local da execução, o espetáculo do auto de fé somente aparece no momento final, com a queima dos sentenciados. O filho de Colombo aventura-se a assistir a um desses momentos de execução e parece gostar do espetáculo que vê. Mas Colombo, dotado de um caráter de *cidadão norte-americano*, busca e retira seu filho do espetáculo ao qual assistia com curiosidade.

d) Os membros da Igreja, os inquisidores, falavam em espanhol somente no momento da execução e do perdão. Na época, o centro do saber estava focado na Universidad de Salamanca, retratada em 1491. As viagens e conquistas de Marco Polo na China já eram discutidas. Devido a suas idéias, Colombo passa por um período de penitência (as mentes livres eram perigosas). Os mapas surgem em efusão no início do filme, pendurados para secar e entre eles Colombo buscava informações, ainda em penitência (não fala com ninguém).

e) O financiador da viagem de Colombo acredita na fé, esperança, caridade e no banco. Vejamos os recortes temporais e espaciais do diretor, sobre o filme que tem a duração da vida de Colombo, adulto:

e.1) Universidade de Salamanca, 1491;

e.2) A queda de Granada, 1492;

e.3) Porto de Palos, 1492;

e.4) Ilha de Guanahani, 1492;

e.5) As índias ocidentais, 1493;

e.6) Porto de Isabel;

e.7) Prisão de Castela, 1501;

f) A queda de Granada, 1492: mouros expulsos de Granada; terras e especiarias pelo preço de dois banquetes na corte de Isabel de Castela. A rainha pensa em fontes lucrativas.

g) Porto de Palos, 1492: procissão, iluminação dos cenários (fotografia) ao estilo das pinturas amarelecidas da época, com tons pastéis e ocres e amarelos dos vernizes usados sobre as telas e tons desbotados (ver pinturas renascentistas).

h) As três caravelas partem. Durante a viagem, Colombo não sabia ler com o astrolábio e pede auxílio. Tudo é incerto. A terra está próxima. Pinta, Niña e Santa Maria dependem dos ventos. Trata-se da primeira viagem de Colombo que, no decorrer dos anos, realizou pelo menos mais uma. Na primeira viagem, insetos que pousam em Colombo e rodeiam as lamparinas de uma das caravelas indicam terra próxima. Colombo é o primeiro navegador, no filme, que coloca os pés no novo mundo. Literalmente, suas botas pisam na areia antes das dos demais.

i) Ilha de Guanahani, 1492: Don Cristóvão possui o poder de reivindicar terras. Confronto com indígenas parece iminente, mas não ocorre de imediato. A convivência ou o contato é pacífico. Os viajantes encantam-se com os animais da mata. As araras voam mas uma jararaca ataca um dos marujos, que é enterrado sob uma enorme árvore (cena do primeiro sepultamento de europeu em terras *incognitas* das Américas).

j) O contato entre europeus e indígenas está representado pela arma de fogo e pelo arco e flecha. Na caça de animais na floresta, a arma de fogo erra e a flecha acerta. Colombo faz amizade com um índio chamado *Utapan*, ao qual Colombo somente ensina sua língua, sem trocas. Colombo não aprende nunca a língua dos nativos. As trocas são unilaterais.

k) *Utapan* aparece com um colar com peças de ouro (sem similares na arqueologia americana). O ouro aparece. Os nativos estabelecem relações cordiais com os europeus, sendo generosos e confiáveis em todas as ilhas locais.

l) Colombo, ao retornar por doença de um dos capitães (sífilis ou similar) e morte de outro por picada de cobra, deixa 30 homens para construção do forte.

m) Ele volta para a Espanha do reino de Ferdinando e Isabela. Índios vão para a corte. Índios trazidos das ilhas distribuem peças de ouro durante o jantar na corte, incluindo pulseiras, pendentes e uma máscara que é entregue a Isabel de Castela.

n) As Índias Ocidentais, 1493: todos os 30 homens deixados na primeira viagem estão mortos quando do retorno de Colombo. Inicia-se um momento de animosidade. Andrei Moxica, da corte, exibe-se com cavalo, arma de fogo e roupa preta com apliques metálicos, com longa cabeleira. Trata-se de uma *encarnação demoníaca* que irá atormentar Colombo até o seu retorno para a corte. Vingança paira no ar. Um sino gigante foi trazido para a construção da primeira igreja no novo mundo – contraste entre a mata fechada e a igreja descomunal e o temporal forte que a destrói. O sino gigantesco de bronze expressa a difusão futura do poder da Igreja Católica no Novo Mundo, bem como o domínio premente da nova religião na América. A cidade é um projeto de Leonardo Da Vinci. Os alimentos alí são as bebidas, carne de iguana, milho, pimenta, fumo. Inicia-se uma guerra contra a população local após Moxica ter cortado uma das mãos de um indio, entre uma multidão que ofertava ouro aos europeus (pagamento de um tributo).

o) Colombo mata índios e a igreja é incendiada por Moxica. Inicia-se uma guerra entre europeus. Moxica pratica suicídio. Novamente, o uso do garrote, que tanto impressiona o diretor, aparece como punição aos europeus traidores de Colombo. Uma tempestade – furacão – assola a ilha e a igreja. *Utapan* retira as vestes européias e usa seus trajes tradicionais fugindo para a floresta, pouco antes do início da tempestade, e diz para Colombo que ele nunca aprendeu a falar seu idioma (novamente as relações europeu/indígenas unilaterais). Um raio incendeia uma cruz na frente da igreja.

p) Porto de Isabel: Américo Vespúccio descobriu o continente.

q) Prisão de Castela, 1501: Para a rainha, o Novo Mundo é um *desastre*. Colombo está preso e é liberto pelos pedidos de seus dois filhos. A rainha autoriza seu retorno sem volta para a América. Um Novo Mundo foi achado e reivindicado, esses novos territórios do Ocidente são uma *Tierra Incognita*. A influência árabe é vista em toda a arquitetura espanhola da época de Colombo. Colombo é lembrado não como ele mesmo, mas no nome de Américo Vespúcio . Colombo é incentivado pelo filho a escrever tudo sobre o

que viu e viveu nas viagens que fez. A vida tem mais imaginação do que temos em sonhos. Estamos em 1502. (OLIVEIRA, 2010, informações escritas).

A professora, com essas contribuições aos seus alunos, troca informações sobre a experiência, de certo modo encerra um ciclo de aulas que vinha trabalhando sobre o tema e conteúdo propostos. Para ela, trabalhar com filmes é um desafio que coloca em jogo os saberes dela ao ensinar e os saberes dos alunos que tem o direito de aprender. Entende que trabalhar com filmes é uma forma de incentivar a construção de uma narrativa histórica, onde a imaginação, a criatividade e a ousadia que o filme pode propiciar permitem a percepção do aprendizado dos seus alunos.

A professora considerou que, mediante esta vivência de uma experiência com filme em sala de aula, subsidiada pela teoria sócio-histórica, mesmo que em curto espaço de tempo, foi importante para ampliar seus conhecimentos e melhorar a sua prática pedagógica.

Para finalizar o relato dessa experiência com filme em sala de aula, concordamos que

> Todos podem e devem comer, trabalhar e obter uma renda digna, ter escola, saúde, saneamento básico, educação, acesso à cultura. Ninguém deve viver na miséria. Todos têm direito à vida digna, à cidadania. A sociedade existe para isso. Ou, então, ela não presta para nada. O Estado só tem sentido se é um instrumento dessas garantias. A política, os partidos, as instituições, as leis só servem para isso. (SOUZA, 1994, p.34 apud RIOS, 2006, p.133)

Interpretando as palavras de Rios (2006), que defende que o trabalho docente só é eficaz se conseguir, por meio da sua prática social, encaminhar soluções para as as problemáticas acima apresentadas, todas as pesquisas feitas refletindo sobre as diversas áreas do conhecimento trazem uma vontade que é a busca de uma prática docente de melhor qualidade. E esta prática está no *porvir,* ou seja, por ser construída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a educação como principal responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos não significa afirmar que ela possa vir a ser a "salvação da humanidade" e solucione, sozinha, os "problemas sociais que assolam nosso país". Pensar a educação num contexto mais amplo, é considerar que a escola continua mantendo sua função histórica de transmissora e construtora de novos conhecimentos e que ainda é também por intermédio dela que se formam os futuros cidadãos, herdeiros de uma cultura em uma sociedade que exige cada vez mais uma atuação crítica, reflexiva e autônoma.

Como resultado dessas exigências o ensino de História e os historiadores são provedores de um discurso teórico que procura disseminar ideias, práticas e valores que conduzem os indivíduos a serem eles mesmos, ou seja, *sujeitos* da sua própria história. Portanto ensinar Historia é não perder de vista que esta disciplina procura meios para que os indivíduos possam exercitar a crítica, a participação e autonomia numa sociedade democrática em constantes mudanças e transformações.

História é mudança, é construção, é processo, é dinâmica. Nesse sentido, torna-se fundamental continuar pesquisando e retomando seu processo de origem e afirmação enquanto disciplina escolar. A necessidade de se continuar essa pesquisa sobre a origem e afirmação da disciplina de história objetiva mostrar e manter a sua presença constante da posição que ocupa como disciplina no currículo, lugar esse conquistado por meio de muitas lutas pela sua permanência e pela sua autonomia enquanto área legítima do conhecimento.

Ao pesquisar e refletir sobre o ensino de História pode-se iniciar de várias maneiras. Neste trabalho recorremos às três Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) para a educação (1961, 1971 e 1996), que possibilitam a construção de um cenário do processo de legalização da educação brasileira, especialmente da disciplina de História.

Em particular foi dado destaque a Lei 5692/71, em função das mudanças por ela apresentadas quanto à questão da introdução dos Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, bem como a legalização do ensino profissionalizante. A atual

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 norteia a educação, caracterizada por uma maior flexibilidade e autonomia.

Num segundo momento do trabalho, abordamos aspectos sobre a teoria sócio-histórica. Vygotsky, por meio da sua teoria do desenvolvimento humano, embora não tenha deixado modelos precisos de como facilitar o aprendizado discente na prática, deixou elementos de como a prática pedagógica poderá auxiliar nesse desenvolvimento. Essa teoria não separa ensino, aprendizagem e desenvolvimento, os quais ocorrem simultâneamente. Nesse contexto, as ações técnicas do fazer pedagógico dos professores que se utilizam dos pressopostos dessa teoria tem possibilidade de, na sua prática docente, avaliar melhor a construção de novos conhecimentos de seus alunos, obtendo o exito esperado.

Assim, considera-se a necessidade de se pensar constantemente a prática e a teoria, sendo uma das maneiras de ampliar os conhecimentos dos alunos da Educação Básica.

Quando afirmamos que a educação não é capaz de resolver os problemas sociais sozinha, está implícita a importância fundamental do professor nesse processo. No entanto, quando os professores, conscientes de tal responsabilidade e sentindo que, de certa maneira, suas práticas não atendem as necessidades exigidas pela educação, percebem que é chegado o momento de investir em sua formação. Nesse sentido os espaços de formação de professores – academia, encontros, simpósios - ganham importância fundamental, pois reúne profissionais da educação que desejam exercitar o pensamento sobre questões metodológicas e curriculares, entre outras preocupações que possam orientar o ensino e aprendizagem.

Enfim, na teoria sócio-histórica, todos os personagens envolvidos no processo de ensino/aprendizagem são principais, não havendo papéis secundários. Ao tomarmos como parâmetro a teoria socio-hitorica para vivenciar uma experiencia com filmes em sala de aula, ficou evidente que houve contribuição significativa para o processo de ensino e aprendizagem, pois os agentes envolvidos professores e e alunos e o pesquisador demonstraram ampliação de conhecimentos.

Ao realizar a vivência, utilizando-se de critérios da pesquisa experimental colaborativa, primeiro fizemos um diagnóstico dos *NDR* (*nível de desenvolvimento real*) e *NDP* (*nível de desenvolvimento próximo*), sabendo que existe um percurso entre o NDR e o NDP que é o espaço da intervenção docente nos utilizamos de um filme como forma de intervenção neste espaço.

Constatamos por meio da experiência o quanto o conceito de mediação de Vygotsky foi fundamental para o ensino.

Diante das inúmeras dificuldades de transformar a sala de aula em um lugar atrativo e cumpridor do seu papel de local de construção de conhecimento, os professores necessitam fazer uso de variadas formas que estimulem e dêem significado aos conteúdos e currículos trabalhados no ambiente escolar.

Ao considerarmos que qualquer filme é fonte de conhecimento histórico, *a priori*, desde que tenhamos certos conhecimentos sobre a produção cinematográfica. Esse tipo de fonte, compreendidas as suas especificidades relativas à linguagem fílmica, e relevante para o ensino de História.

O estudo revelou também que é possível uma melhoria na prática pedagógica ao aproximar o uso de filmes em sala de aula, tomando como parâmetros os conceitos da teoria sócio-histórica uma vez que, refletindo criticamente sobre ela, esta criar condições novas de aprendizagem.

Nesse sentido, como já afirmamos anteriormente, se a escola é uma instituição histórico cultural, que procura garantir uma formação para a cidadania socializando os conhecimentos historicamente acumulados e propiciando a construção de novos saberes, ela pode encontrar e incentivar de forma alternativa o trabalho com filmes em sala de aula.

Diante do exposto até aqui, sobre alguns dos principais pontos das teorias de Vygotsky, pressupõe-se que os professores as conhece (mas não em profundidade) porque não se formam professores na atualidade sem que tenham tidos contato com esta teoria.

Ao realizar um experiência com filmes em sala de aula, é reconhecer que estamos utilizando recursos da linguagem cinematográfica na educação, e em nosso caso para o ensino de História No entanto, o professor ao optar por trabalhar com filmes sabe que é uma escolha interessante e motivadora, não servindo meramente como ilustração ou para substituir o professor, mas como um momento de crítica e

reflexão de aprofundamento dos conteúdos de história. Nesse sentido o professor que utiliza o cinema na sala de aula deve ter claros os objetivos que almeja atingir e a forma como vai conduzir a discussão. Utilizar filmes nas aulas de forma consciente, com objetivos claros, pensando na relação aluno/conhecimento, é um caminho promissor para o ensino de História, afirmamos isso porque obtivemos resultados satisfatório na experiência realizada.

E para alcançar os objetivos desejados, ao professor não basta apenas projetar o filme sem saber ler o conjunto das cenas, mas desenvolver e aprimorar as habilidades de "ler/ interpretar" filmes com seus alunos: observar o enredo, voltar a cena se necessário, mostrar os dados técnicos do filme, sua origem, onde foi gravado, quem são seus atores, ou seja, discutir diversos aspectos da obra de forma dinâmica, na relação professor/aluno/ensino de história.

A visualidade do cinema se fez mais clara para compreensão dos alunos porque este recurso vai além das explicações e textos dos livros didáticos e de certo modo até mesmo das aulas expositivas ministradas pela professora colaboradora. A professora colaboradora sabia da sua responsabilidade em disponibilizar outros recursos que enriqueceram suas ações ao trabalhar com filmes: propôs seminários, textos escritos, fotografia, preocupou-se com o trabalho coletivo entre outras ações.

A professora, encerra um ciclo de aulas que vinha trabalhando sobre o tema e conteúdo propostos nos relatando que foi um desafio que colocou em jogo os saberes dela ao ensinar e os saberes dos alunos que ela queria aprendessem. Compreendeu que trabalhar com filmes é uma forma de construir uma narrativa histórica, onde a imaginação, a criatividade e a ousadia que o filme pode propiciar permitem a percepção do aprendizado dos seus alunos.

Portanto, no decorrer da experiência com filmes na escola necessita de uma metodologia consistente e aplicável. A tarefa de exibir filmes na escola, remodela a prática pedagógica, que precisa ser inserida como forma de suscitar práticas inovadoras, bem como tornar-se um instrumento capaz de envolver vários conteúdos programáticos num mesmo momento. pois cada filme é uma ferramenta de trabalho em potencial.

REFERÊNCIAS

1 – Sobre a Teoria Sócio-Histórica e a Psicologia da Aprendizagem.

AQUINO. Julio Groppa. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1996.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, p. 95-110, 2001.

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. BUENO, B. O. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista Faculdade de Educação.* São Paulo, v.21, n 2, p.119-137, jul/dez1995.

BOCK, A. M. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001.

COLL, C. *O Construtivismo em sala de aula.* São Paulo: Ática, 1998.

COLL, César. Contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e aprendizagem escolar. in LEITE, Luci Banks (org.). *Piaget e a Escola de Genebra.* São Paulo: Cortez, 1987. 205p

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia.* São Paulo: Edições Loyola. 2003.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico social da formação do indivíduo.* Campinas: Editores Associados, 1999.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na *XX Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, setembro,1998.

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

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5.ed. São Paulo:Atlas,1999

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*: n.º 1: Jan./Jun. 2001

LEONTIEV, A.N. *Atividade, Consciência y personalidade.* Buenos Aires: Ciência Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo.* 1ª. ed. São Paulo: Moraes, 1970.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.* São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.* Porto Alegre RS: Ícones, 1983.

_____. *A construção da mente.* São Paulo: Ícone, 1992.

NOVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores.* Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora. 1992.

_____. *Profissão Professor.* 2ª. ed. Porto: Porto Editora, Prefácio. pp.7-12.1999.

OLIVEIRA, Marta K de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico,* 4ª ed. 8ª reimp. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogênicas em discussão. São Paulo: Summus, p.75-84, 1992.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.* 3ª ed.. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL.E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. 1982 – 1985.(Digitado).

SANTOS, A. A. C. e. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2002.

SERRANO, G P. *Educação em Valores: como educar para a democracia.* São Paulo: ARTMED, 2002.

SOUZA, D. T. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa

(org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes. 2000.

TELLES, E. O. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2005.

TIRAMONTI, G. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial, out. 2005

THURLER, M.G. A eficácia das escolas não se mede; ela se constrói, negocia-se, pratica-se e vive. Artigo publicado originalmente em CRAHAY,M.(org.) *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et métbodologie.* Paris/ Bruxelles: De Boeck,1994. (Tradução de Luciano Lopreto)

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____ *A formação social da mente*. 2.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____ Obras escogidas. Madrid: Machado Libros, 2001b.v.1.

_____ Obras escogidas. Madrid: Libros, 2001b.v.2.

_____ Obras escogidas. Madrid: Libros, 2001b.v.3.

_____ Obras escogidas. Madrid:Libros, 2001b. v.4.

VIGOTSKII, L.S. ; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone Editora, 2005.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A. R. LEONTIEV. *Estudos sobre a história do comportamento: Simios, homens primitivos e criança.* Tradução Lólio de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. *As origens do pensamento na Criança*. S.l.p., Ed. Manoel Ltda, s/d.

2 – Leituras gerais sobre Ensino de História.

ABREU, E. M ; SOIHET, R. 2003. *Ensino de História:Conceitos, Temáticas e Metodologia.* Rio de Janeiro: FAPERJ.

BRITES, O. Saúde e Educação para o trabalho em Sesinho (1947/1960). *Revista de História.* n.127-128, São Paulo, jul. 1993. Disponível em: < http://www.revistausp.sibi.usp.br/sielo.php....> . Acesso em: 2 jan. 2011.

CABRINI, C. *O ensino de história: revisão urgente.3 ed.* São Paulo,editora educ. 2005.

FENELON, D .R. *A formação do profissional de história e a realidade do ensino: projeto história.* São Paulo: PUC, 1982.

FONSECA,S.G. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens.*Papirus Editora.São Paulo, 3.ed. 2005.

FONSECA, S.G. *Caminhos da História ensinada.* 8ª. ed. São Paulo: Papirus editora. 2005.

FORMOSINHO, J. (org.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora. 2009.

SILVA, M. *Repensando a história.*4.ed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.1984.

_____. *História – O prazer em Ensino e Pesquisa.* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, M. A. Contra o horror pedagógico. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural. *História e Perspectivas*, Uberlândia-MG, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000.

SILVA, M.A.; FONSECA, S.G. *Ensinar História no século XXI – Em busca do tempo entendido.* Campinas: Papirus, 2007

VASCONCELOS, J. A. *Metodologia do Ensino de História.* Curitiba: Editora IBPEX. 2007.

ZUNDT, M. D. *América curricular.* Dissertação de Mestrado em História Social, São Paulo: FFLCH/USP. 2001.(digitado).

3. História e Cinema.

BERNARDET, Jean Claude e RAMOS, Alcides. *Cinema e História do Brasil.* São Paulo, Ed. Contexto/Edusp, 1988

FERREIRA, J. & SOARES, M. C. (orgs). *A história vai ao cinema. Vinte filmes comentados por historiadores.* Rio de Janeiro, Record, 2001

MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino de História.* Curitiba, Nova Didática, 2002

MORIN, E. O cinema ou o homem imaginário. Trad. Antonio Pedro Vasconcelos. Lisboa: Moraes, 1970.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema em sala de aula.* São Paulo, Contexto, 2001

_____ et al (Orgs.). *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual.* São Paulo, Ed.Alameda/ História Social-USP, 2007

NOVOA, J., FRESSATO, S. e FEIGELSON, K. (Orgs.). *Cinematógrafo – Um olhar sobre a História.* São Paulo/Salvador: EDUNESP/EDUFBA, 2009.

SILVA, M. A. Cinema e ensino de história. *XXIV Simpósio Nacional de História.* São Paulo: Associação Nacional de História (ANPUH), p. 1-3, 2007 (resumo).

SILVA, M. A. "Caricatura como pensamento – A Carlota de Carla". *Olho da História* (edição eletrônica). Salvador: Olho da História, 12 (10), maio 2008.

SILVA, M.A; NOVOA, J. "'Cinema-História' e Razão Poética: O que fazem os profissionais de História com os filmes?", in: PESAVENTO, S. J. et al. (Orgs.). *Sensibilidades e sociabilidades – Perspectivas de pesquisa.* Goiânia: UCB, 2008, p 11/18.

SILVA, M. A.; PINTO, J. P.; CARDOSO, M. (Orgs.). *Metamorfoses das linguagens (Histórias, Cinemas, Literaturas).* São Paulo: LCTE, 2009.

VESENTINI, C. A.. História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, C. (org). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo, Contexto, 2001.

NADAI, Elza. O ensino da História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, nº25/26, 1993.

4. Teorias da História e da Cultura

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula-rasa do passado? Sobre História e historiadores.* Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CLIFFORD, G. *La interpretacion de las culturas.* México: Qetisa,1987.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de um poder a partir de uma pequena comunidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ROCKWELL. E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico.* Mexico: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1982 – 1985. (digitado).

VASCONCELOS, J. A. *Quem tem medo de teoria? A ameaça do pós-modernismo na historiografia americana.* 1ª. ed. São Paulo: FAPESP/ANABLUME. 2005.

5. Filme

SCOTT, R. *1492: Conquest of Paradise.* França, Espanha, EUA, Inglaterra: Video Arte. 155min, 1992 (filme).

ANEXO A

Quadro 1. Relação dos filmes considerados como instrumentos de mediação de discussões em sala de aula ou materiais de apoio ao professor oferecido pelo Governo de São Paulo (2008):

Título	produção	duração	lançamento	Disciplinas	Temas
A cor do paraíso	Irã	86min	1999	Língua Portuguesa Filosofia	Ética Cidadania Inclusão e exclusão social
A Rosa Púrpura do Cairo	EUA	72min	1985	Língua Portuguesa Arte História Filosofia	Pluralidade cultural, metalinguagem, figuras de linguagem
Arquitetura da Destruição	Alemanha	121min	1989	História e Arte	Ética e Pluralidade cultural – regimes totalitários, o nazismo, Segunda Guerra Mundial, Respeito mútuo, Justiça, Percepção da produção artística como forma de expressão
Bendito Fruto	Brasil	90min	2004	História, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, Arte	Pluralidade cultural, cidadania, saúde, ética – vida urbana, linguagem do cotidiano, mito da democracia, discriminação racial e sexual
Billy Elliot	Inglaterra	111min	2000	Língua Portuguesa, Filosofia, História, Geografia	Ética e cidadania – tolerância e preconceito
Cantando na Chuva	EUA	118min	1952	Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História	Pluralidade cultural – as diferentes linguagens
Cinema, Aspirinas e Urubus	Brasil	90min	2005	Língua Portuguesa, Biologia, História, Geografia	Ética e cidadania, pluralidade cultural, trabalho e consumo – Segunda Guerra Mundial, migração e

					imigração
Crash, No Limite	EUA	112min	2004	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, Filosofia	Ética e cidadania – preconceito
Crianças Invisíveis	Itália	116min	2005	Arte, História, Geografia	Gênero do filme, construção das personagens e situações, aspectos estéticos de cenas/imagens, contexto histórico, matrizes culturais
Diários de Motocicleta	EUA	128min	2004	Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia	Ética e cidadania, formação e trnasformação da identidade do indivíduo, conflitos sociais
Final Fantasy	EUA	106min	2001	Língua Portuguesa, Inglês (LEM), Arte, Física	Pluralidade cultural – cultura jovem
Frankenstein	EUA	70min	1931	Língua Portuguesa, Arte, Física, Biologia, Química, História, Geografia	Ética e pluralidade cultural – literatura fantástica, romance gótico, teatro, ética e experimentação científica, ficção científica, cultura alemã
Língua, Vidas em Português	Brasil	105min	2004	História, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura	Pluralidade cultural – o império colonial português, a rota do império colonial português, lusofonia – as identidades culturais existentes em países e regiões falantes da língua portuguesa, como Angola, Brasil, Cabo Verde, Galiza, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste e por

					diversas pessoas e comunidades, a literatura produzida nesses países que falam e escrevem a língua portuguesa
Narradores de Javé	Brasil	102min	2003	Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia	Ética e cidadania – memória, história oral, patrimônio imaterial
O Fim e o Princípio	Brasil	110min	2005	Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia	Ética e cidadania – registro de uma comunidade
O Pagador de Promessas	Brasil	95min	1962	Arte, Língua Portuguesa, Sociologia	Ética, pluralidade cultural, - gênero e simbologia da linguagem cinematográfica, literatura popular, sincretismo religioso
O Planeta Branco	França/Canadá	86min	2006	Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, Arte	Meio ambiente, saúde e ética – localizaçãogeográfica, fenômenos naturais, ciclos de vida dos seres vivos, cadeias alimentares, correntes migratórias, comportamento animal, aquecimento global, transformações da paisagem e as estações do ano
Putz! A Coisa Tá Feia	França/Alemanha/ Irlanda/Inglaterra/ Dinamarca	90min	2006	Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Filosofia	Ética e cidadania – exclusão / inclusão social
Terra de Ninguém	Bélgica, Bósnia, França, Itália, Inglaterra	93min	2001	História, Geografia	Ética e pluralidade cultural – guerra fria, geopolítica nos Bálcãs, respeito mútuo, repúdio à discriminação baseada

					em diferenças étnicas, religiosas e culturais
Vida de Menina	Brasil	101min	2004	Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia	Ética e cidadania – relações de gênero, relações de trabalho, formação do sujeito, patrimônio histórico

Fonte: SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno de cinema do professor: um (Luz, Câmera...Educação!. Secretaria da Educação , Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização: Devanil Tozzi et al. São Paulo: FDE, 2008.

ANEXO B

Caro professor(a) .

Solicito a gentileza de responder estas questões para uma pesquisa de Mestrado em História que esta sendo realizado na Universidade de São Paulo – FFLCH, sua opinião é muito importante.

1 –Na sua opinião qual a finalidade de utilizar filmes em sala de aula?

2 – O que você leva em consideração ao escolher um filme para trabalhar em sala de aula?

3- você utiliza o filme na integra ou em textos? Explique.

4- você faz plano de aula para o filme? ( ) Sim ( ) Não

5- Quais elementos principais devem ser destacados antes durante e depois da apresentação da película?

6- o que mais dificulta a escolha de filmes como fontes em sala de aula

ANEXO C

Quadro 2 – Resultado qualitativo da aplicação do questionário para professores (n = 10) do Ensino Médio de uma Escola Pública de São Paulo – respostas individuais escritas:

Questões	Respostas dos professores
1 – Na sua opinião qual a finalidade de utilizar filmes em sala de aula?	*Ilustrar a abstração das aulas, permitindo discussão sobre o assunto;* *Não utilizo muito, mas tudo que vem para adicionar nos conhecimentos é sempre bem vindo;* *Propiciar ao educando a aproximação do tema a ser abordado ao cotidiano;* *Utilizo o filme como uma ferramenta a mais na relação ensino aprendizagem;* *A utilização dos filmes reforçam a temática estudada. Uma nóva forma de estudar os temas e conteúdos.* *A quantidade de imagem que estamos envolvidos e formas de leituras que são apresentadas para que possamos aprender também com filmes;* *É preciso fazer algo diferente em sala de aula, mesmo por que o aluno precisa de aulas diversificadas. O filme é um material que chama a atenção, devido o assunto, a imagem, etc...;* *Eu considero que a utilização de filmes em sala de aula pode acrescentar ou destruir um conteúdo proposto, pois deve-se considerar fatores como interesse, imagem, reflexão posterior e perfil dos alunos, para a seleção dos filmes;* *Levar para as aulas uma atividade diferenciada, aproximando ensino-aprendizagem através de imagem;* *Complementar o conteúdo que se esta trabalhando, através do filme o aluno consegue assimilar melhor se o filme estiver relacionado ao conteúdo;* *Despertar o interesse do aluno por atividades que muitas vezes só conhece teoricamente.*
2 – O que você leva em consideração ao escolher um filme para trabalhar em sala de aula?	*O assunto que está sendo desenvolvido em sala;* *A mensagem passada por ele tendo em vista o que ele possa acrescentar aos mesmos no desenvolvimento do dia-a-dia;* *Proposta, tema e a própria elaboração do filme; O contexto histórico; Direção, tema, narração e enredo da história, a duração do filme (tempo), se faz parte do circuito comercial; Figuras de linguagem,imagens diversificadas e principalmente depois de passar o filme discutir sorbre o mesmo ideia começo meio fim etc...; O filme deve inserir o tema proposto, apresentar um enredo interessante e abrir possibilidades de reflexão posterior;* *A opinião dos alunos qto a escolha de titulo, reavaliar e decidir pelos titulos que possam trazer aprendizagem didatica;* *O conteúdo que esta sendo trabalhado com o aluno; Levo em consideração que o conteúdo deve ser inerente a minha disciplina.*
3 – Você utiliza o filme na integra ou em trechos ? Explique	*Utilizo o filme na integra, e durante a exibição costumo interromper e explicar alguns pontos;* *Faço pouco uso de filmes, devido ao desconforto em ficar 2h ± em uma sala que não oferece conforto para o aluno;* *Dependendo do conteúdo, há a necessidade de se trabalhar o filme integralmente, porém há filmes que possibilitam explorar apenas trechos;* *Primeiramente o aluno precisa saber a idéia do filme – o enredo, personagens, tempo*

	para discutir também os trechos é preciso entender o enredo do filme; *O ideal seria a exibição da integra, porém devemos considerar a duração da exibição. Podemos selecionar trechos dos filmes mais apropriados para faixa etária dos alunos;* *Na integra, mais a maior dificuldade com o tempo;* *Depende da proposta ou o enfoque que se deseja atingir;* *Sempre em trechos, pois o importante é transmitir a idéia durante a aula, caso seja interessante o aluno assiste na integra depois;* *Na integra para prender a atenção do aluno; Nesta escola ainda não usei por estar aqui muito recente.*
5 – Quais elementos principais devem ser destacados antes, durante e depois da apresentação da película?	*O aluno é orientado sobre o conteúdo, durante a apresentação deve prestar o máximo de atenção para que possa fazer um resumo bastante sucinto para que seja compreendido;* *Depende do filme, mas normalmente tenta-se chamar a atenção para o objetivo do filme;* *No início uma questão objetiva em relação ao filme, durante pausadamente trechos selecionado com as idéias, após o filme a conclusão dos objetivos discutidos sobre o filme;* *antes – Exploração do que será apresentado e com qual finalidade, durante: é bom que os alunos fiquem atentos; depois – debate sobre a proposta;* *A História, o roteiro a mensagem temática relacionando com os conteudos aplicados em sala de aula;* *A história do filme e sua relação com o cenário, música, os recursos apresentados pelos diretores para exibir o recurso cinematográfico, linguagem específica do diretor e filmografia;* *Como trabalhar o enredo, os personagens discutir o tempo cronológico psicológico. É preciso que os alunos possam entender o enredo para poder discutir o restante;* *Antes da exibição do filme é necessário que se desperte o interesse do aluno acerca do enredo, que se alerte o aluno sobre determinados trechos e possíveis interpretações considerando cenas, cenários, dramatizações e contexto histórico;* *É necessario que o Prof. faça um plano de meta, antes de tudo. Explorar os objetivos , aquilo que é de facto para o ensino-Aprendizagem.* *Fazer discursos para a classe; Antes: é a apresentação do filme, o que será abordado, durante: o entendimento e pontos que explica.*
6 – O que mais dificulta a escolha de filmes como fontes em sala de aula?	*Organização para apresentar o filme, disponibilidade de sala, equipamentos, etc.;* *Que seja um filme que contempla não apenas o pedagógico, mas também o gosto dos alunos em assistir;* *Existe uma dificuldade em relação ao tempo para se avaliar novos temas exibidos nos cinemas, que variam muito rapidamente;* *A parte elétrica, as vezes não tem o aparelho suficiente para trabalhar em sala com os alunos, etc...;-problemas técnicos como estruturação da sala de exibição, TV, ambiente, aparelhos DVD ou vídeo, iluminação, som, duração da aula, agendamento de horário, indisciplina, atividades pré exibição dos filme que os alunos deveriam efetuar e não fazem.* *A não seriedade na exibição, brincadeiras, etc...;* *O tempo, os filmes na sua maioria são longos e o tempo de sala aula é curto, precisamos utilizar a aula do outro professor, que não está disponível; - duração e dinâmica;* *A Maioria dos filmes não trazem uma didática ideal, sem contar que temos grandes dificuldades em equipamentos nas instituições estaduais; a adequação do assunto com*

	a faixa etária do aluno; saber se existe ou não o filme que desperte interesse do aluno.

Fonte: questionário individual aplicado a 10 professores de várias disciplinas da EE Deputado Guilherme Oliveira Gomes, Osasco, São Paulo , em 20 de abril de 2010.

ANEXO D

Quadro 2A – Palavras contidas nas respostas dadas pelos professores às 6 perguntas, resumida do quadro 2:

Questões
1 – Na sua opinião qual a finalidade de utilizar filmes em sala de aula?
Finalidades -Ilustrar -Discutir -Reforçar -Estudar -Aprender -Diversificar -Chamar atenção -Acrescentar -Fazer atividade diferenciada -Aproximar pela imagem -Complementar -Assimilar melhor -Despertar interesse Objeto estudado -Assunto -Temática estudada -Temas e conteúdos -Conteúdo proposto -Ensino-aprendizagem -Atividades somente teóricas
2 – O que você leva em consideração ao escolher um filme para trabalhar em sala de aula? -Assunto desenvolvido em sala -Mensagem que acrescente -Proposta -Tema -Elaboração do filme -Contexto histórico -Direção -Narração -Enredo da história -Duração (tempo) -Circuito comercial -Figuras de linguagem -Imagens diversificadas

-Inserir o tema proposto
-Enredo interessante
-Possibilitar reflexão posterior
-Opinião dos alunos
-Títulos
-Aprendizagem didática
-Conteúdo trabalhado em sala
-Conteúdo do filme inerente à disciplina

3 – Você utiliza o filme na integra ou em trechos (partes, trechos)? Explique

-Na íntegra
-Interrupção e explicação de alguns pontos
-Pouco uso
-Tempo longo e desconfortável
-Integralmente (conforme conteúdo)
-Explorar apenas trechos
-Entender o enredo
-Exibição na íntegra (ideal)
-Selecionar trechos devido ao tempo e idade dos alunos
-Depende da proposta/enfoque
-Sempre em trechos
-Na íntegra (prender atenção)
-Ainda não foi usado

5 – Quais elementos principais devem ser destacados antes, durante e depois da apresentação da película?

Antes:

-orientação sobre conteúdo
-atenção para o objetivo do filme
-uma questão objetiva sobre o filme
-exploração do que será apresentado
-finalidade do que será apresentado
-a história dada em sala
-a história do filme
-o recurso cinematográfico
-entender o enredo
-despertar interesse pelo enredo
-fazer um plano de meta
-apresentação do filme e do que será abordado
-alertar sobre alguns trechos

Durante:

-prestar atenção
-passar pausadamente trechos selecionados com as idéias
-ficar atento
-entender o enredo
-explorar objetivos

-entendimento

Depois:

-fazer um resumo
-conclusão sobre os objetivos do filme
-debate sobre a proposta
-relacionar mensagem temática aos conteúdos de sala
-discutir o tempo cronológico e psicológico
-discutir o restante
-possíveis interpretações por cenas, dramatizações e contexto histórico
-fazer discursos para a classe
-explicar os pontos

6 – O que mais dificulta a escolha de filmes como fontes em sala de aula?

-organização
-disponibilidade de sala
-equipamentos
-gosto dos alunos (não deve ser somente pedagógico)
-tempo para avaliar temas muito variáveis de filmes
-parte elétrica
-não tem aparelho suficiente
-problemas técnicos (estruturação da sala, TV, ambiente, DVD ou vídeo, iluminação, som, duração da aula, agendamento de horário, indisciplina, atividades pré-exibição, não seriedade na exibição, brincadeiras)
-o tempo do filme (longo)
-o tempo da aula (curto)
-duração e dinâmica
-maioria dos filmes sem didática ideal
-dificuldades em equipamentos
-adequação assunto/faixa etária
-saber se desperta interesse do aluno

ANEXO E

Tabela 1 – Resultado quantitativo da aplicação do questionário para alunos (n = 41) do Ensino Médio de uma Escola Pública de São Paulo.

Questões	Respostas dos alunos				
	Com resposta				Sem resposta
	Sim	%	Não	%	Em branco
1 – Você gosta de filmes?	38	92,7	3	7,3	3 (7,3%)
1.1- justifique sua resposta	38 (92,7%)				
2 – Você já foi ao cinema?	36	87,8	5	12,2	13 (31,7%)
3 – Você já assistiu filmes em sua escola?	33	80,4	8	19,6	
4 – O filme foi exibido por alguma disciplina específica?	29	70,7	12	29,3	
4.1 – qual(is)?	28 (68,3%)				
5 – O filme que você assistiu projetado pelo seu professor tinha qual objetivo?	38 (92,7%)				3 (7,3%)
5.1 – introduzir o conteúdo	18	43,9	-	-	
5.2 – exemplificar o conteúdo	10	24,4	-	-	
5.3 – finalizar o conteúdo	5	12,1	-	-	
5.4 – outros	5	12,1	-	-	
6 – Após ter assistido o filme o professor solicitou alguma outra atividade complementar?	31	75,6	10	24,4	13 (31,7%)
6.1 – qual?	28 (68,3%)				
7 – Você acredita que o uso de filme em sala de aula ajuda a compreender os conteúdos?	33	80,4	8	19,6	-

Fonte: questionário individual aplicado a 41 alunos da EE Deputado Guilherme Oliveira Gomes, Osasco, São Paulo , em 20 de abril de 2010.

ANEXO F

Quadro 1 – Resultados quantitativo e qualitativo da aplicação do questionário para alunos (n = 41) do Ensino Médio de uma Escola Pública de São Paulo – respostas individuais escritas:

Questões	Respostas dos alunos
1 – Você gosta de filmes?	38 (92,7%)
1.1 – Justifique sua resposta	*Porque é sempre bom ver um filme no cinema; por que se destral a mente; porque sim; por que não tem outra coisa pra fazer; por que não tem nada pra fazer; eu gosto porque são coisas que entre aspas (" ") se baseiam na vida real, e outros que são apenas ficção são coisas legais, e eu gosto sim; é porque cinema é só para dia de sábado e domingo ou não acha serto de o diretor abrir o portão depois do intervalo, etc.coloca na cabeça escola é para estudar; porque alguns filmes são interessantes; porque os filmes são legais e dependendo do filme nos encina muitas coisas da vida; gosto sim!; porque, quando eu não tenho nada pra fazer é o melhor passatempo; porque tem filmes legais de se assistir mas também tem filmes sem graça; por que é muito bom receber informações de outros meios de comunicações; por quê é um jeito de se distrair; por que os filmes tem umas histórias de amor e tem histórias de terro e etc.; gosto de filmes de comédia, terror e romance. "Acho muito interessante este tipo de filme; eu gosto de assistir filmes de comédia por que eu me divirto bastante; gosto de assistir por que aprendo coisas que não aprendia em sala de aula, mais não são todo tipo de filme que eu gosto, gosto mais de filme romantico e de corpos humanos; gosto muito de filmes comedia, me faz rir muito quando to triste; eu gosto de ver filmes de terror eu acho que é por causa que eu sinto medo, e de romance eu goste de filme sentimental...; por que para fazer algum trabalho e mais facil ver um filme do que ler. Ler e bom so que um filme e melhor para memorizar; por que tem filmes que ensinam muita coisa legal para nóis, mais tambem tem filmes que fi tem o menor sentido... mas filme de comedia eu gosto e é muito bom; por que os filmes são legais dependendo do filme que eu asisti; porque é uma maneira de se distrair e compreender as coisas que acontecem; porque gosto muito das historias dos filmes; em outra escola sim, aqui não é meu primeiro ano;aqui até agora não tive nem uma aula envolvendo algum filme mas na escola que ja frequentei sim; sim, pois muitos dos filmes ajuda as pessoas em uma série de coisas, não só escolar más tambem na vida pessoal; porque gosto de filme em casa no cinema etc.; sim gosto de filme por que amostra a realidade mas nem todos; dependendo do filme ele trás uma lição de vida, trás emoção, faz com que agente se sinta bem; sim que é uma maneira de ver a materia e entender melhor o que estuda; por que eu gosto tem muita coisa legal interessante!; nos ensina muito e nos inspira muito também; porque as vezes ensina muitas coisas e tambem nos deixa informados; gosto por que tem muitos filmes que são baseados em fatos reais e também há os filmes que nos alegram quando estamos triste; ajuda a aprimorar é e bom porque trocamos idéias e melhora bastante no aprendizado;gosto muito de filmes brasileiros*
4 – O filme foi exibido por alguma disciplina específica?	28 (68,3%)
4.1 - Qual (is)?	*Sobre aborto; não sei; história; aborto; história; geografia e história; O dia em que meus pais fugiram de casa/Português; Português; foi para a escola toda assistir; história; Português;*

	Física; ciências; Portugués; Portugues; Português; Português; Portugues; a realidade do mundo; Para retratar a realidade dos dias de hoje; história;Português; Português e Geografia; Historia; alguns; Historia, Geografia; história; falara sobre a Democracia no Brasil;
5 – O filme que você assistiu projetado pelo seu professor tinha qual objetivo?	3 (7,3%)
5.4 – outros	*Não foi posto nenhum filme exibido pelo professor; resumo; resumo.*
6 – Após ter assistido o filme o professor solicitou alguma outra atividade complementar?	28 (68,3%)
6.1 – Qual?	*Sobre o que nóis achava sobre o assunto; resumo do conteúdo; um trabalho; o que achamos do filme; não lembro; trabalhos sobre o filme; resumo do filme; redação dissertativa; uma redação; fazer uma redação sobre o filme;um resumo do que nós haviamos assistido; questionário sobre o filme; fazer um relatorio do que entendeu; perguntas sobre o filme; questões sobre o filme; um trabalho sobre o filme; dissertação, trabalho em equipe; trabalho em sala (dissertação); questão; resumo do filme; comentar com os colegas; resumo; não lembro; uma redação sobre o filme; trabalho; exercícios; uma atividade para nota; fazer um resumo do filme;*
7 – Você acredita que o uso de filme em sala de aula ajuda a compreender os conteúdos?	1 (2,4%)
	(eu acho que não porque seria uma distração para nós, e não uma certa compreensão. Porque estaríamos apenas interessados na hora, porque depois não fará sentido nenhum). Resposta voluntária

Fonte: questionário individual aplicado a 41 alunos da EE Deputado Guilherme Oliveira Gomes, Osasco, São Paulo , em 20 de abril de 2010.

ANEXO G

Quadro 1A – Resumo das respostas dos alunos (não quantitativas):

Questões e respostas
1 – Você gosta de filmes? 92,75% dos alunos responderam essa questão de forma positiva
1.2 – Justifique sua resposta -é bom no cinema -distrai a mente -devido a pouca coisa para fazer -baseado na vida real - ficções que são coisas legais -é só pra dia de sábado e domingo -alguns filmes são interessantes -os filmes são legais -ensinam coisas da vida -é o melhor passatempo -tem filmes legais -tem filmes sem graça -é bom receber informações de outros meios de comunicação -jeito de se distrair -tem histórias e amor -tem histórias de terror -gosto de comédias, terror e romance -gosto de filmes de comédia -me divirto bastante -aprendo coisas que não aprendia em sala -gosto de filme romântico -gosto de filme com corpos humanos -gosto de comédias -me faz rir muito quando estou triste -gosto de ver filmes de terror -gosto de filme sentimental -é mais fácil ver o filme do que ler -um filme é melhor para memorizar -tem filme que ensina muita coisa legal para nós

-tem filmes sem o menor sentido
-gosto de filme de comédia e é muito bom
-é uma maneira de se distrair e compreender as coisas que acontecem
-gosto muito das histórias
-os filmes ajudam as pessoas em uma série de coisas da escola e da vida pessoal
-gosto de filme porque mostra a realidade
- o filme traz uma lição de vida
-o filme traz emoção
-o filme faz sentir bem
-o filme é uma maneira de ver a matéria
-o filme é uma maneira de entender melhor o que estudamos
-o filme tem muita coisa legal, interessante
-o filme nos ensina muito e inspira muito
-o filme nos ensina muitas coisas e nos deixa informados
-gosto dos filmes baseados em fatos reais
-gosto dos filmes que nos alegram quando estamos tristes
-o filme ajuda a aprimorar, trocar idéias e aprimorar o aprendizado
-gosto de filmes brasileiros

4 – O filme foi exibido por alguma disciplina específica?

4.1 - Qual (is)?

-aborto
-história
-geografia e história
-português (O dia em que meus pais fugiram de casa)
-português
-história
-português
-física
-ciências
-português
-português
-português
-português
-a realidade do mundo
-a realidade dos dias de hoje
-história
-português

-português e geografia
-história
-história
-geografia
-história
-a democracia no Brasil
-não sei
-alguns
-para toda a escola assistir

5 – O filme que você assistiu projetado pelo seu professor tinha qual objetivo?

5.4 – outros

-nenhum filme
-resumo
-resumo

6 – Após ter assistido o filme o professor solicitou alguma outra atividade complementar?

6.1 – Qual?

-o que achamos do assunto
-resumo do conteúdo
-um trabalho
-o que achamos do filme
-não lembro
-trabalhos sobre o filme
-resumo do filme
-redação dissertativa
-uma redação
-uma redação sobre o filme
-um resumo do filme
-um questionário sobre o filme
-um relatório do que entendemos
-perguntas sobre o filme
-questões sobre o filme
-um trabalho sobre o filme
-dissertação, trabalho em equipe
-trabalho em sala (dissertação)
-questão
-resumo do filme
-comentar com os colegas

-resumo -não lembro -uma redação sobre o filme -um trabalho -exercícios -uma atividade para nota -um resumo do filme
7 – Você acredita que o uso de filme em sala de aula ajuda a compreender os conteúdos?
-não pois é distração

ANEXO H

Tabela 2 – Resultado quantitativo da aplicação do questionário para professores (n = 10) de várias disciplinas do Ensino Médio de uma Escola Pública de São Paulo.

Questão	Respostas dos professores				
	Com resposta				Sem resposta
	Sim	%	Não	%	Em branco
4 – Você faz plano de aula para o filme?	9	90%	1	10%	-

Fonte: questionário individual aplicado a 10 professores de várias disciplinas da EE Deputado Guilherme Oliveira Gomes, Osasco, São Paulo , em 20 de abril de 2010.

ANEXO I

Quadro 2A – Palavras contidas nas respostas dadas pelos professores às 6 perguntas, resumida do quadro 2:

Questões
1 – Na sua opinião qual a finalidade de utilizar filmes em sala de aula?
Finalidades -Ilustrar -Discutir -Reforçar -Estudar -Aprender -Diversificar -Chamar atenção -Acrescentar -Fazer atividade diferenciada -Aproximar pela imagem -Complementar -Assimilar melhor -Despertar interesse Objeto estudado -Assunto -Temática estudada -Temas e conteúdos -Conteúdo proposto -Ensino-aprendizagem -Atividades somente teóricas
2 – O que você leva em consideração ao escolher um filme para trabalhar em sala de aula? -Assunto desenvolvido em sala -Mensagem que acrescente -Proposta -Tema -Elaboração do filme -Contexto histórico -Direção -Narração -Enredo da história -Duração (tempo) -Circuito comercial -Figuras de linguagem -Imagens diversificadas

-Inserir o tema proposto
-Enredo interessante
-Possibilitar reflexão posterior
-Opinião dos alunos
-Títulos
-Aprendizagem didática
-Conteúdo trabalhado em sala
-Conteúdo do filme inerente à disciplina

3 – Você utiliza o filme na integra ou em textos(partes, trechos)? Explique

-Na íntegra
-Interrupção e explicação de alguns pontos
-Pouco uso
-Tempo longo e desconfortável
-Integralmente (conforme conteúdo)
-Explorar apenas trechos
-Entender o enredo
-Exibição na íntegra (ideal)
-Selecionar trechos devido ao tempo e idade dos alunos
-Depende da proposta/enfoque
-Sempre em trechos
-Na íntegra (prender atenção)
-Ainda não foi usado

5 – Quais elementos principais devem ser destacados antes, durante e depois da apresentação da película?

Antes:

-orientação sobre conteúdo
-atenção para o objetivo do filme
-uma questão objetiva sobre o filme
-exploração do que será apresentado
-finalidade do que será apresentado
-a história dada em sala
-a história do filme
-o recurso cinematográfico
-entender o enredo
-despertar interesse pelo enredo
-fazer um plano de meta
-apresentação do filme e do que será abordado
-alertar sobre alguns trechos

Durante:

-prestar atenção
-passar pausadamente trechos selecionados com as idéias
-ficar atento
-entender o enredo
-explorar objetivos

-entendimento

Depois:

-fazer um resumo
-conclusão sobre os objetivos do filme
-debate sobre a proposta
-relacionar mensagem temática aos conteúdos de sala
-discutir o tempo cronológico e psicológico
-discutir o restante
-possíveis interpretações por cenas, dramatizações e contexto histórico
-fazer discursos para a classe
-explicar os pontos

6 – O que mais dificulta a escolha de filmes como fontes em sala de aula?

-organização
-disponibilidade de sala
-equipamentos
-gosto dos alunos (não deve ser somente pedagógico)
-tempo para avaliar temas muito variáveis de filmes
-parte elétrica
-não tem aparelho suficiente
-problemas técnicos (estruturação da sala, TV, ambiente, DVD ou vídeo, iluminação, som, duração da aula, agendamento de horário, indisciplina, atividades pré-exibição, não seriedade na exibição, brincadeiras)
-o tempo do filme (longo)
-o tempo da aula (curto)
-duração e dinâmica
-maioria dos filmes sem didática ideal
-dificuldades em equipamentos
-adequação assunto/faixa etária
-saber se desperta interesse do aluno

ANEXO J

Questionário 1

Objetivo:

Considerando que a priori iremos trabalhar com filmes em sala de aula, torna-se necessário conhecer qual a importância que os alunos atribuem aos filmes enquanto instrumentos, fontes de conhecimento na sala de aula. Desse modo, foi formulado o questionário abaixo:

Este questionário é patrocinado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de são Paulo, para a coleta de dados para o estudo científico intitulado "O Ensino de História numa perspectiva sócio-histórica pela utilização de filmes em sala de aula". Sua resposta é muito importante para o presente estudo e sua identificação será mantida em segredo.

1 – Você gosta de filmes?

Sim ( ) Não ( )

Justifique sua resposta_____

_____

_____

2 – Você já foi ao cinema?

Sim ( ) Não ( )

3– Você já assistiu filmes em sua escola?

Sim ( ) Não ( )

4– O filme foi exibido por alguma disciplina específica?

Sim ( ) Não ( )

Qual(is)?_____

_____

_____

5 – O filme que você assistiu projetado pelo seu professor tinha qual objetivo?

A - ( ) introduzir o conteúdo

B- ( ) exemplificar o conteúdo

C - ( ) finalizar o conteúdo

outros_____

_____

_____

6 – Após ter assistido o filme o professor solicitou alguma outra atividade complementar?

Sim ( ) Não ( )

Qual?_____

_____

_____

7 – Você acredita que o uso de filme em sala de aula ajuda a compreender os conteúdos?

Sim ( ) Não ( )

ANEXO K

Tabulação: Questionário 2 (primeira e segunda aplicações) e atividade com as observações dos alunos sobre o filme:

Aluno	Questões	Atividade 1 (1as. Respostas do questionário 2)	Atividade 2 (2as. Respostas do questionário 2)	Observações feitas pelos alunos sobre o filme
A	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	a	a	igual
	2 - Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações:	A, b, d	A, d	diminui
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?	b	a	Mudou a resposta
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:	d	A, e	aumentou
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	F	a	aumentou
	1 - Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:	a	a	igual

	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:	f	e	melhorou
Aluno	**Questões**	**Atividade 1 (1as. Respostas do questionário 2)**	**Atividade 2 (2as. Respostas do questionário 2)**	**Observações feitas pelos alunos sobre o filme**
B	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	A		Ao resondeu n
	2 - Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações:	F		Não respondeu
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?	B,f		diminuiu
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:	A		
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	F		
	1 - Quanto às construções	A		

	indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:			
	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:	f		
Aluno	**Questões**	**Atividade 1 (1as. Respostas do questionário 2)**	**Atividade 2 (2as. Respostas do questionário 2)**	**Observações feitas pelos alunos sobre o filme**
C	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	A,b,c,d,e	A,b,c,d,e	
	2 - Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações:	B,d	B,d	
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?	B,e	c	
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores	D,e	A,d,e	

	europeus temos:			
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	**D,e**	**A,c**	
	6 - Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:	**A**	**A**	
	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:	**A,b**	**C,e**	
Aluno	**Questões**	**Atividade 1 (1as. Respostas do questionário 2)**	**Atividade 2 (2as. Respostas do questionário 2)**	**Observações feitas pelos alunos sobre o filme**
D	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	**A**		
	2 - Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações:	**F**		
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo	**B**		

	Mundo"?			
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:	A	X	
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	F		
	1 - Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:	A	X	
	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:	f	X	
Aluno	**Questões**	**Atividade 1 (1as. Respostas do questionário 2)**	**Atividade 2 (2as. Respostas do questionário 2)**	**Observações feitas pelos alunos sobre o filme**
E	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	A	**A,d**	
	2 - Quais os dois	B	**B,d**	

	países pioneiros nas grandes navegações:			
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?	B	*B*	
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:	F	A,d	
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	B	A,c	
	1 - Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:	A	A,d	
	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:	f	A,c,e	
Aluno	**Questões**	**Atividade 1 (1as. Respostas do**	**Atividade 2 (2as. Respostas do**	**Observações feitas pelos alunos**

		questionário 2)	questionário 2)	sobre o filme
F	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	A,d,e	A,c,e	
	2 - Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações:	A,d	B,d	
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?	A	A,b	
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:	A	A,c,e	
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	F	B,c,f	
	1 - Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:	A	A,f	
	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da	f	C,d,e,f	

	América, são corretas as seguintes alternativas:			
Aluno	**Questões**	**Atividade 1 (1as. Respostas do questionário 2)**	**Atividade 2 (2as. Respostas do questionário 2)**	**Observações feitas pelos alunos sobre o filme**
G	1 - Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:	**A,c,d,e**		
	2 - Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações:	**A,b,d,e**		
	3 - Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?	**A,b,e**		
	4 - Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:	**A,d**		
	5 - Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?	**F**		
	1 - Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes	**A**		

	alternativas:			
	7 - Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:	**A,b,c**		

ANEXO L

Questionário 2

Objetivo:

Para conhecer quais são os conhecimentos prévios que os alunos sabem sobre a conquista da América, formulamos o questionário que segue abaixo:

Este questionário é patrocinado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, para a coleta de dados para o estudo científico intitulado "O Ensino de História numa perspectiva sócio-histórica pela utilização de filmes em sala de aula". Sua resposta é muito importante para o presente estudo e sua identificação será mantida em segredo.

1 – Quem foi Cristóvão Colombo? Assinale as alternativas corretas:

a) Um navegador;
b) Seu país de origem era Gênova;
c) Sua religião era o Cristianismo;
d) Ele viajou a serviço da Espanha;
e) Acreditava que a Terra era redonda.
f) Não sei.

2– Quais os dois países pioneiros nas grandes navegações;

a) Inglaterra;
b) Portugal;
c) Estados Unidos da América;
d) Espanha;
e) Itália;
f) Não sei.

2 – Quais os objetivos dos conquistadores em relação ao "Novo Mundo"?

a) Levar a mensagem do Cristianismo;
b) Conquistar terras;
c) Enviar os degredados e criminosos;
d) Escravizar os índios;
e) Buscar especiarias.
f) Não sei.

3 – Entre os fatores que propiciaram maior segurança nas viagens para a América aos conquistadores europeus temos:

a) Os mapas;
b) A pólvora;
c) A imprensa;
d) A bússola;
e) O astrolábio;
f) Não sei;

4 – Sobre os índios da América, quais alternativas são corretas?

a) Eram negros;
b) Eram violentos;
c) Praticavam a antropofagia (consumo de carne humana);
d) Eram cristãos;
e) Não dominavam a natureza;
f) Não sei;

5 – Quanto às construções indígenas americanas, são corretas as seguintes alternativas:

a) Eram feitas de vegetais, compondo ocas, em aldeias;
b) Eram feitas de pedras , em forma de templos e casas;
c) Eram feitas de pedras, sob a forma de pirâmides;
d) Eram feitas em madeira, compondo palafitas;
e) Eram feitas em abrigos naturais de pedra, como as cavernas;
f) Não sei;

7- Quanto ao contato cultural entre europeus e indígenas durante a conquista da América, são corretas as seguintes alternativas:

a) Existia superioridade das armas dos europeus em relação as armas indígenas;
b) Os europeus trouxeram novas doenças desconhecidas e fatais para os indígenas;
c) Houve uma mistura de hábitos de alimentação entre europeus e índios;
d) Houve um perfeito entrosamento entre as línguas faladas pelo índio e o europeu;
e) Houve convivência pacífica entre os índios e os europeus;
f) Não sei.

ANEXO M

ATIVIDADE

ANOTEM A CADA FINAL DE SEQUENCIA APRESENTADA

SEQUENCIA:

MINHAS DÚVIDAS E COMENTÁRIOS:

AS DÚVIDAS DOS MEUS COLEGAS E COMENTÁRIOS:

ANEXO N

Quadros com as atividades realizadas com os alunos durante a exibição do filme *1492: A Conquista do Paraíso*, de Ridley Scot. Foram transcritas as dúvidas e comentários dos alunos quanto as sequencias 1, 2 e 3, previamente selecionadas.

***Quadro 1:* Dúvidas e comentários dos alunos A a G sobre a sequencia 1 do filme 1492, a conquista do paraíso, de Ridley Scot:**

Aluno	Seqüência 1: do início do filme à saída de Colombo para as novas terras
	Minhas dúvidas e comentários
A	Colombo teve que montar uma equipe para descobrir uma nova terra em que lá viviam as índias.
B	Por que ele acreditava conseguir ser ouvido pela rainha lutou sete anos até conseguir. Apenas um homem acreditava na sua teoria com isso a rainha o soltou e começou a pensar no que ganharia com isso aí ela resolveu financiar sua viagem, pois se ele encontrasse terra eles ganhariam muito e se não perderiam pouco. A a intenção de Colombo era levar o cristianismo para outros povos e ganhar dinheiro.
C	Uma ótima iniciativa de Colombo, que na época as teorias eram bastante restritas, e foi onde ele pôde provar a todos os seus conhecimentos de uma nova conquista...
D	Por que ele acreditava que iria conseguir se nem ele mesmo sabia que iria conseguir? (acreditava que iria conseguir). Ele não tinha tanta certeza assim, não tinha idéia que iria demorar um ano. Mas ele teve fé e coragem navegou, até chegar a tal terra que ele nomeou de São Salvador.
E	Do começo do filme foi que o Colombo disse por homem que ele consiguirinha a travessar o oceano e antes de um ano e dessaqueacreditaram dele. e ele então consegui e vai começa a viagem dia 30 de agosto de 1942.
F	O começo do filme mostra Colombo com o filho dele falando para ele que a terra era redonda mostra Colombo também falando sobre as navegações com o rei da Espanha e Portuga e mostra tbem a saída dos barcos para outras ilhas.
G	Colombo lutou por sete anos para conseguir ser ouvido pelo conselho, que lhe disseram não, mas um homem que acreditava na teoria dele, lhe conseguiu uma audiência com a rainha que escutou, depois pesou o que podiam ganhar e perder, e resolveu financiar sua viagem pois se ele encontrasse novas terras ganhariam muito, e se não encontrasse perderiam pouco. A intenção de Colombo era levar o cristianismo para novos povos e de ganhar dinheiro.

Quadro 2: Dúvidas e comentários dos alunos A a G sobre a sequencia 2 do filme 1492, a conquista do paraíso, de Ridley Scot:

Aluno	Seqüência 2: chegada ao *Novo Mundo* até o regresso à Espanha
	Minhas dúvidas e comentários
A	Enfim ele conseguiu chegar na terra depois de tantas necessidades, descobriu San Salvador e lá aconteceu muitas coisas, e voltaram para a Espanha, e lá tiveram um grande banquete, e Cristóvão virou um grande homem, e depois montou uma equipe para voltar para as Índia e mora lá de vez e construir uma sociedade.
B	Ao seguirem viagem sem condições e nem água, comida, todos ficaram contra Colombo, pois a viagem durou muito mais tempo que eles imaginavam e depois de muito tempo viajando finalmente encontraram terra.
C	"Primeira chegada de Colombo à América e o primeiro retorno" Achei interessante o grande entrozamento entre os europeus e os índios que a princípio ficaram assustados mas depois orientou-os e mantiveram um bom relacionamento, mesmo com ambições dos europeus e mais tarde ferindo o seu próprio orgulho.
D	A demorada chegada de Colombo as ilhas, ele descobriu a America. Mas teve que retornar a Espanha. Onde foram descobertos os índios, os nativos, graças a eles foram bem recebidos. Quando ele regressou á Espanha ele levou o fumo que era das Américas levou alguns índios, algumas aves e ouro e metal. E ele pretendia levar ajuda para os índios, ele levou, carpinteiros, fazendeiros, médico e dois irmãos e ele levou mil e quinhentos homens, cavalos, armas, remédios, etc.
E	Depois de quase um ano ele não estava mais aqueditando em colobo e emtraram em comfrito e depois colobo disse a ele que a terra estava chegando e eles ficaram muito felizes a ver a terra e eles eoncotam america. Eles votaram par casa pra buscar mais pessoas para voltar par tomar a terra dos idios e ele chamavam de America e ele estão contuido america para que todos os outros viesen tambem para morar. e tomar conta de tudo e contuiram a primeira cidade do mundo. e derepente apareceram um idios diferentes e começaram uma guera.
F	Cristovão descobriu terras e caminhou até achar os índios então eles ficaram amigos e Cristóvão falou que iria trazer dos teus homens para construir fortes nestas terras descobertas. Um dos homens de Cristóvão ficou doente e por isso algumas caravelas voltaram para levar o doente e deu o nóme a terra de San Salvador e ficou muito conhecido por ter descobrido as terras.
G	Ao seguirem viagem á um motim comtra colombo pois não havia condições básicas de higiene, eles passavam fome e sede, pois a viagem durou muito mais tempo, cerca de um ano. Chegando em novas nomeou as terras de San Salvador. Terras conheceram os nativos que foram generosos e hospitaleiros, mas ao entrarem em suas florestas perceberam que eram muito frageis, pois haviam muitos perigos desconhecidos, Colombo ficou nas Índias por sete meses, depois voltou mas deixou

	trinta e nove homens para construir o forte.

Quadro 1: Dúvidas e comentários dos alunos A a G sobre a sequencia 3 do filme 1492, a conquista do paraíso, de Ridley Scot:

Aluno	Seqüência 3: a repercusão da conquista do *Novo Mundo* na Espanha ao final do filme
	Minhas dúvidas e comentários
A	Moxica teve um desentendimento com Cristovão e ouve um confronto, e o Moxica perdeu a guerra e se suicidou-se e Cristovão punio os que estavam do lado do Moxica. Mas na aldeia teve uma grande tempestade. destrui tudo que ele construiu e morreu animais e pessoas, mas o Moxica enviou uma carta contando mentiras sobre Cristovão e ele perdeu todo o que ele descobriu. Mas o tisoureiro da espanha encheu a cabeça da rainha, que tinha que tinha que substituiu descobrindo do continente das indias. os reis declaravam o novo descobridor, Américo Vespucio, mas quem descobrio o novo paraiso foi Cristovão Colombo.
B	Ao voltar para a Espanha os reis o resebem a rainha o acompanha fizeram um grande banquete para Colombo mostrar o que trousce da india ele trousce o fumo, ouro e alguns indios a intenção de colombo era voltar para mostrar e levar mais a fé a igreja catolica para os indios ao chegarem nas indias encontraram os corpos de seus companheiros que tinham ficado. então eles começa a construir seus predios com a ajuda dos indios. Moxica era contra a purificação dos indios e achava que Colombo deveria matar os indios. moxica com um ato de Brutalidade fez com que os indios se revoltacem então começou a guerra entre eles alguns capangas de moxica que estavam preso por ordem de Colombo o soltam e moxica colocou fogo em tudo que colombo havia construido e atacou colombo e seus homens.
C	Começaram as desavenças e vinganças de ambos as partes, onde mudanças decisivas começam a ocorrer, onde as divergencias e a ambição por uma nova terra e pelo ouro falam mais alto do que a razão e a harmonia entre os povos. Mas enfim depois de lutas sempre vem a recompensa, então em homenagem a Colombio. Atualmente existe um país chamado Colombia.
D	A volta as americas: quando ele voltou ou melhor chegou na ilha de San Salvador, encontrou os trinta e nove homens que ele havia deixado lá, todos mortos. E para a surpresa dos indios lá estava um cavalo, um animal que eles não conheciam, e para eles foi novidade. Don Cristovão Como era chamado começou a com a construção de uma igreja na ilha, com muito esforço de todos ele consegue levantar o sino da igreja, mas não sai tudo como planejado aquela paz que Colonbo tinha falado para os indios não existia mais.

	Por causa do tal moxica que tinha cortado os dedos de um indio, encadeou, uma grande revolta e começou a acontecer um conflito entre eles Índios de um lado e Europeus de outro. E depois de um novo confronto, só que deça vez entrou os homens de moxica e os homens de Cristovão Colonbo, ou seja Europeus contra Europeus. E mesmo com tudo o que aconteceu Cristovão não desistiu de seus sonhos. Mas veio uma forte tempestade e acabou com tudo. Ou seja ele fracassou. Então ele ficou sabedo que Americo Vespucio tinha descoberto o continente, ele foi preso, e assim a rainha permitiu que ele fizesse uma nova viagem, ele voltou para casa. E ele teve tempo de contar todos a historia para seu filho Fernando e depois morreu de velhice.
E	O moxica fez uma gerra e os que estava com ele foram enforcados e depois. e depois que acabou alguns idios viraram escavos por ter traido colobo. e colobo predeu o reinado e le diceram que não vou ele que descobriu america e que ele foi o americo vespucio que descobrio america e colobo foi preço ele moreu de velice.
F	-
G	Chegando de volta a Espanha, ele foi recebido como excelencia com honrarias e banquetes, são convocados ferreiros, construtores, vários tipos de profissional para levar as Índias e construirem lá cidades e explorar suas riquezas, ao chegarem novamente em San Salvador eles foram hostis com os nativos atacando já da praia, mas não revidaram então. Colombo entrou na mata e só encontrou os corpos dos homens que haviam ficado para construir o forte, os indios estavam escondidos na mata e disseram que vieram guerreiros do Caribe que mataram os homens que haviam ficado, então eles começaram a construir seus seus prédios com a ajuda dos indios. Moxica um homem que veio com Colombo era contra a pacificação achava que Colombo devia matar os indios. Moxica com um ato de brutalidade fez com que os indios se revoltassem, então começou a guerra entre eles. Alguns capangas de moxica estava preso por ordem de Colombo o soltaram e Moxica pois fogo em tudo o que Colombo havia construido e atacou Colombo e seus homens. Depois moxica se matou e os indios que ficaram a seu lado foram presos. Buyl um homem que voltou a espanha contou mentiras Colombo foi substituido e outro homem chamado Américo Vespúcio, um italiano encontrou o continente. Colombo foi considerado louco, mas antes de morrer seu filho Fernando fez uma biografia sobre Colombo que o colocou novamente na história.