

## CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A UTILIZAÇÃO DOS FILMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA AULA-OFICINA

### CINEMA AND HISTORICAL EDUCATION: THE USE OF FILMS FOR TEACHING HISTORY THROUGH CLASSROOM-WORKSHOP

Guilherme Cardinale de Araujo<sup>1</sup>

**Resumo:** Pretende-se neste artigo discutir a utilização do cinema no ensino de História, através do modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca, nos moldes da Educação Histórica. Ademais, intenciona-se discutir metodologicamente como se utilizar da sétima arte na escola, propondo um método próprio de análise fílmica que leve em consideração o contexto de produção da película e os elementos cinematográficos que a compõem. Objetiva-se desenvolver nos educandos uma consciência histórica, política e social, destacando a importância da utilização de fontes fílmicas em ambientes educacionais.

**Palavras-chave:** Cinema; Ensino de História; Aula-Oficina.

**Abstract:** This article aims to discuss the use of cinema in History teaching, through the classroom-workshop model proposed by Isabel Barca, along the lines of Historical Education. Furthermore, it's intended to discuss methodologically how to use the seventh art at school, proposing a specific method of film analysis that takes into account the context of film production and the cinematographic elements that compose it. The aim is to develop historical, political and social awareness in students, highlighting the importance of using film sources in educational environments.

**Keywords:** Cinema; History Education; Classroom-workshop.

---

<sup>1</sup> Graduado pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, <https://lattes.cnpq.br/9847421321113792>, 0009-0008-3423-766X, [guilherme.cardinale@unesp.br](mailto:guilherme.cardinale@unesp.br).

## INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da arte cinematográfica nos anos finais do século XIX, na França, com a exibição das películas “*Empregados deixando a Fábrica Lumière*” (1895) e “*Chegada de um Trem à Estação de La Ciota*”<sup>2</sup> (1895) no “*Grand Café*” de Paris, os historiadores têm se utilizado da sétima arte como fonte histórica em suas pesquisas acadêmicas. No decorrer do século XX e XXI, as mais diversas temáticas foram abordadas, tornando o cinema um instrumento de grande eficiência para a produção de conhecimento histórico verossímil nos moldes metodológicos estabelecidos pela historiografia mais recente do século XXI.

Entretanto, Ferro (1992) nos lembra que nem sempre o Cinema foi visto com bons olhos pelos historiadores durante a primeira metade do século XX, da mesma forma como ele é bem aceito por grande parte dos estudiosos contemporâneos. De acordo com Ferro (1992), embora esses historiadores se sentissem atraídos pelas imagens cinematográficas, as encaravam com grande desconfiança no que tange a produção de conhecimento histórico. Isso se deu, pois, as imagens cinematográficas exibidas em telões de grandes cafés por toda a Europa eram interpretadas por eles como subjetivas e suscetíveis à manipulação dos diretores e editores responsáveis pelo produto final que era o filme.

Seria o filme um documento indesejável para o historiador? Muito em breve centenário, mas ignorado, ele não é considerado nem sequer entre as fontes mais desprezíveis. O Filme não faz parte do universo mental do historiador. [...] A “linguagem” do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta (Ferro, 1992, p. 79).

De acordo com Ferro (1992), os historiadores consideravam a narrativa cinematográfica imparcial em seu conteúdo, visto que as opiniões e visões de mundo dos produtores, roteiristas e diretores influenciavam diretamente no conteúdo destas obras, influenciando a opinião dos telespectadores. Sendo assim, as fontes audiovisuais eram encaradas com desconfiança, devido à sua ausência de objetividade. É necessário ter em mente que durante o século XX a historiografia francesa possuía grande influência da Escola Metódica no âmbito da escrita da História. Esses historiadores acreditavam que a obtenção de conhecimento histórico só seria possível através de um método

---

<sup>2</sup> Ambos os filmes são considerados como as primeiras obras cinematográficas da História, produzidas pelos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière. Os filmes foram exibidos no Grand Café em Paris no ano de 1895, deixando os telespectadores do local maravilhados com o que observavam. Desde então, a arte cinematográfica passou por avanços espetaculares ao longo do século XX, se consolidando como uma indústria própria, com a criação de Hollywood, e se tornando um dos meios de entretenimento mais populares do século XXI.

científico próprio e rigoroso, na medida em que a própria História deveria ser elevada à condição de ciência<sup>3</sup>.

Tal obtenção de conhecimento histórico defendida pelos historiadores metódicos era plausível através da utilização e do acesso às fontes históricas, que eram interpretadas como vestígios confiáveis do passado, que permitiam uma interpretação dos fatos e eventos históricos através de um método científico próprio, que se baseava em uma forte crítica documental. Contudo, como destaca Ferro (1997), as fontes consideradas pelos historiadores metódicos eram predominantemente escritas e seguiam toda uma rede de hierarquia no momento de sua utilização para a produção dos fatos históricos.

Nessa época, as fontes utilizadas pelo historiador consagrado formam um corpo que é tão cuidadosamente hierarquizado quanto à sociedade à qual ele destina sua obra. Como essa sociedade, os documentos estão divididos em categorias, entre as quais distinguimos sem dificuldades os privilegiados, os desclassificados, os plebeus, um lumpen (Ferro, 1992, p. 82).

Foi somente com os Annales<sup>4</sup> que as fontes audiovisuais ganharam espaço em um cenário internacional da historiografia mundial do século XX. Os Annales passaram a contestar muito daquilo que os historiadores metódicos defendiam em seus trabalhos historiográficos, introduzindo novos conceitos no que tange à teoria da História e estabelecendo novas metodologias para a produção de conhecimento historiográfico, abrindo um leque de possibilidades e caminhos novos para se explorar.

Para Burke (1997), foi sobretudo na Terceira Geração dos Annales<sup>5</sup> que o conceito de fontes históricas foi ampliado para além da fonte escrita tradicional utilizada pelos metódicos. Com isso, novas possibilidades de trabalho se abriram para os historiadores e foi neste cenário que a música, a poesia, a literatura, a fotografia, a pintura, e finalmente, o cinema, ganharam espaço como fonte em uma nova historiografia que se consolidava.

Marc Ferro foi um dos notáveis pioneiros a defender o uso do cinema para o trabalho historiográfico, tendo sua obra “*Cinema e História*” publicada no ano de 1992, reunindo diversos ensaios escritos por ele anteriormente a respeito da forte relação que se estabeleceu no final do século XX entre o Cinema e a Historiografia mundial. Outros historiadores sucederam a Ferro nos estudos

---

<sup>3</sup> É a partir do século XIX que a História será elevada ao status de ciência, com a consolidação da disciplina em universidades. A partir disso, muitos historiadores se esforçaram para estabelecer uma ortodoxia própria para a produção do conhecimento histórico, culminando no surgimento de uma historiografia de caráter iluminista, que exerceu domínio na historiografia europeia até meados do século XX.

<sup>4</sup> A Escola dos Annales foi uma corrente historiográfica fundada na França em 1929 pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch, como uma forma de contestação à historiografia metódica presente nas academias desde o século XIX. Os Annales realizaram uma verdadeira revolução historiográfica, introduzindo novos conceitos no que tange à teoria da História e ampliando as fontes utilizadas pelo historiador na produção do fato histórico.

<sup>5</sup> A Terceira Geração dos Annales, popularmente conhecida como “Nova História”, foi liderada pelo historiador Jacques Le Goff e apresentou mudanças significativas para a área da teoria da História. Foi nessa geração que o conceito de fontes históricas foi ampliado, e novos campos de estudo na História surgiram, como a História Cultural e a História Social.

do audiovisual como fonte de conhecimento histórico, a exemplo de historiadores como Pierre Sorlin (1977), Robert Rosenstone (2006), Eduardo Morettin (1994) e Mônica Kornis (1992), que passaram a compor a historiografia a respeito da temática de História e Cinema, sobretudo, a partir dos anos 1970 e início do século XXI, não só na Europa como também no Brasil.

Não foi somente no âmbito da escrita da História que as fontes audiovisuais passaram a compor o imaginário dos historiadores. Caparrós-Lera e Rosa (2013) observaram que a nova arte passou a ser utilizada como instrumento meramente educativo em várias instituições de ensino na Europa, com a utilização de filmes que buscavam levar o acesso à informação para camadas sociais não privilegiadas, como o caso dos operários, criando-se inclusive leis que regulamentaram o seu uso para fins pedagógicos em ambientes educativos. Com isso, o cinema foi aos poucos se transformando em um meio de acesso às informações e conhecimentos por parte de uma população pobre que mal sabia ler e escrever, em um contexto onde a taxa de analfabetismo era gritante em vários países ocidentais.

Caparrós-Lera e Rosa (2013) afirmaram que no Brasil as fontes fílmicas passaram a adentrar o ambiente educacional também a partir dos anos 1920, tendo um de suas primeiras institucionalizações oficiais datada no ano de 1928, quando o político de Brasília Fernando de Azevedo publicou o decreto 2.940 regulamentando o uso do Cinema em sala de aulas no Distrito Federal, estimulando o uso das fontes fílmicas em salas de aula como instrumentos auxiliares no ensino dos conteúdos necessários para a formação dos jovens estudantes. Em 1936, durante o primeiro Governo Vargas, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que buscava a criação e a distribuição de novos filmes educativos que seriam destinados à educação das massas nos principais centros educacionais do Brasil.

Com o fim do Regime Militar em 1985 e início do processo de redemocratização do Brasil, a utilização das fontes audiovisuais em ambientes escolares aumentou consideravelmente, favorecida pelo crescente avanço tecnológico experimentado no começo do século e pela gradual inclusão de novas tecnologias em ambientes educacionais. Como observou Duarte (2002), o cinema se tornou importante ferramenta de auxílio para a administração diária dos conteúdos históricos no ambiente escolar, permitindo uma maior compreensão dos temas por parte dos estudantes, além de estimular nestes uma consciência histórica, política e social, e uma maior paixão pela disciplina de História, na medida em que o Cinema, por se tratar de um meio de entretenimento presente na vida cotidiana da maioria dos alunos desde a infância, se torna uma forma mais divertida e descontraída de se aprender os conteúdos necessários para uma boa formação histórica.

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos

sociais que integram as sociedades complexas. Os chamados “filmes de escola” propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia da atividade educacional (Duarte, 2002, p. 77).

Com isso, pretende-se discutir a utilização do cinema em ambientes educacionais brasileiros, considerando as possibilidades e os desafios enfrentados por aqueles professores que desejam utilizar da sétima arte no processo de ensino-aprendizagem e propondo uma metodologia de ensino própria para se trabalhar essas fontes em aulas de História. Deve-se levar em consideração que as fontes fílmicas em sala de aula não devem servir unicamente como instrumento ilustrativo dos conteúdos históricos, e, tampouco, substituir fontes escritas tradicionais, na medida em que o tratamento com a fonte fílmica deverá se dar através de uma metodologia de análise própria, e que as atividades com o filme devem ser muito bem planejadas para que se possa melhor atingir seus objetivos.

### QUESTÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Napolitano (2003), para se utilizar do cinema em sala de aula é preciso saber interpretar as fontes audiovisuais e conhecer as particularidades que uma obra cinematográfica possui, para que se possa, com isso, problematizar e confrontar essas fontes fílmicas, tal como realizar as críticas internas e externas do documento, semelhante ao tratamento em que um historiador possui com as demais fontes escritas tradicionais. É preciso ter um bom domínio deste tipo de fonte para que se possa utilizá-la de maneira eficaz no ensino de História e, conseqüentemente, trazer os resultados que se deseja ao trabalhar com a sétima arte na educação.

Dentre as problematizações possíveis de serem feitas em sala de aula ao tratar da película em conjunto com os estudantes de ensino médio, Napolitano (2003) propõe questionamentos possíveis de serem feitos pelo professor após a exibição da película em aula, e dentre eles: “1. Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique a sua resposta” e “10. Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros (ou verossímeis)? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais as sequências que parecem menos realistas? Por quê?” (NAPOLITANO, 2003, p. 43)

A primeira das questões listadas por Napolitano em sua obra permite uma reflexão por parte dos alunos acerca de quais foram os objetivos visados pelos produtores, diretores e roteiristas ao produzir a obra cinematográfica em questão, na medida em que, como cita Ferro em (1992), toda obra cinematográfica carrega em si as ideologias e as visões de mundo de seus realizadores, sendo, portanto, uma fonte de conhecimento histórico isenta de parcialidades.

Sem dúvida, esses cineastas, conscientemente ou não, estão cada um a serviço de uma causa, de uma ideologia, explicitamente ou sem colocar abertamente as questões. Entretanto, isso não exclui o fato de que haja entre eles resistência e duros combates em defesa de suas próprias ideias (Ferro, 1992, p. 14).

Nas palavras de Ferro (1997), as ideologias particulares dos produtores de uma película encontram-se presentes implicitamente nos elementos que compõem a rica e complexa linguagem cinematográfica, como por exemplo por meio da montagem, da edição, do roteiro e até mesmo da trilha sonora. A maneira no qual um diretor de cinema opta por expor a narrativa prevista pelos roteiristas, através da seleção e montagem de cenas que dão dinâmica, coesão e sentido a história do filme, pode influenciar diretamente ou indiretamente na percepção dos telespectadores a respeito do que está se querendo mostrar, influenciando a opinião do público e servindo como um modo eficaz de disseminação das mais diversas e antagônicas ideologias do mundo contemporâneo.

Sendo assim, como ressalta Napolitano: “Geralmente, o filme histórico revela muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado” (NAPOLITANO, 2003, p. 21). Diante disso, ao utilizar a fonte cinematográfica para o ensino de História em salas de aula, o primeiro passo metodológico a ser realizado pelo professor é analisar e discutir, juntamente com seus alunos, a respeito de todo o contexto de produção do filme que se deseja trabalhar, tal como avaliar toda a equipe técnica por trás das filmagens.

É também de fundamental importância considerar tudo aquilo que foi produzido posteriormente a respeito da obra, como, por exemplo, as críticas realizadas por profissionais especialistas em Cinema, que são geralmente disponibilizadas em sites, blogs ou revistas de entretenimento. Os prêmios e indicações que o filme recebeu ou deixou de receber em premiações notórias de Cinema também são importantes para a análise, na medida em que permite compreender o que o filme significa e representa para a cinematografia local e mundial. Valim (2011) enfatiza a importância da mídia como produtora de significados e de representações de uma obracinematográfica.

[...] não me interessa tanto o modo como indivíduos percebem tais filmes, mas principalmente como revistas populares, programas de rádio, anúncios, suplementos literários em jornais de grande circulação e outros produtos da vida cultural interpretaram as produções. Esses veículos oferecem informações valiosas sobre atitudes e tendências difundidas, até porque os públicos escolhem os filmes pelas representações em revistas, televisão, jornais, conversas e outros contatos sociais (Valim, 2011, p. 287).

Ademais, é importante analisar a repercussão e o impacto gerado pelo filme entre os mais distintos grupos políticos e sociais de uma sociedade que irá receber a película de variadas maneiras. Morettin (2005) enfatiza que as imagens cinematográficas possuem um caráter ambíguo e subjetivo,

podendo produzir significados e representações distintas que muitas vezes escapam daquilo que os produtores intencionavam. É comum que agentes sociais distintos interpretem uma obra cinematográfica de maneiras completamente opostas, produzindo significados ambíguos, e em muitos casos, totalmente contrários aos reais significados que os produtores de uma película buscaram atingir. Um mesmo filme pode gerar diferentes interpretações, e o indivíduo irá interpretá-lo com base em suas convicções políticas e ideológicas próprias, daí surge a necessidade de ter em mente o perfil cultural e ideológico de seus alunos ao decidir trabalhar um filme em sala de aula para o ensino de conteúdos históricos.

Para Duarte (2002), após analisar todo o contexto de produção de uma obra e tudo aquilo que se produz à posteriori sobre ela, um segundo passo metodológico de suma importância para se trabalhar com as fontes fílmicas em sala de aula é explorar a rica e complexa linguagem que compõe uma obra cinematográfica, pois através destes elementos é possível perceber sentido e intencionalidade nestas imagens manipuladas por meio de processos de edição e montagem.

Duarte (2002) cita como elementos cinematográficos que compõem a linguagem fílmica: as imagens em constante movimento, as técnicas de iluminação, de enquadramento e de filmagem, o som, a trilha sonora, o roteiro, os diálogos, a edição, a produção e a direção. Todos estes elementos compõem a rica e complexa linguagem cinematográfica e são combinados em um processo final de montagem, dando sentido e coesão à narrativa fílmica.

Desse modo, o sentido atribuído a um filme parece depender, então, de uma complexa teia de elementos significadores que inclui distintas formas de fazer uso da técnica, as maneiras como os sistemas de significação da linguagem cinematográfica são articuladas, as diferentes concepções de cinema, as convicções políticas, valores e normas culturais das sociedades em que os filmes são vistos e/ou realizados e, ainda, as exigências do mercado (Duarte, 2002, p. 60-61).

Napolitano (2003) destaca que muitos professores utilizam do cinema no ensino de História meramente como um material ilustrativo frente aos conteúdos ensinados através de fontes escritas, ou se utilizam do cinema sem fazer uso de uma metodologia adequada para as discussões, apenas para preencher uma aula por meio de um material alternativo que agrada os estudantes. Para o autor, o trabalho com a fonte fílmica em sala de aula não deve ser feito de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e adequado das atividades, através de uma metodologia de análise que priorize uma crítica interna e externa dos documentos fílmicos, nos métodos de Ferro (1997). O objetivo é estabelecer metas e objetivos a serem atingidos, gerando problematizações acerca da temática discutida que permita desenvolver nos estudantes uma maior consciência histórica, social e política acerca das problemáticas enfrentadas pelas sociedades contemporâneas.

## A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O MODELO DE AULA-OFICINA

Convém discorrer a respeito dos conceitos trabalhados pela chamada Educação Histórica, uma linha teórica de pesquisa que se desenvolveu, principalmente, através dos estudos realizados por Jörn Rüsen, a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI. O modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca utiliza a educação histórica como alicerce, na medida em que a pesquisadora é uma das principais historiadoras portuguesas deste campo teórico.

Analisando os pressupostos teóricos de Barca (2004), pode-se afirmar que o cinema é um exímio aliado da Educação Histórica e serve muito bem às propostas de aula-oficina desenvolvidas por ela em seu importante artigo “*Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*” (2004). Barca (2004) propôs um novo modelo de didática de ensino que servisse de contraponto aos modelos tradicionais de ensino, denominados de aula conferência e aula-colóquio, objetivando suprir novas demandas surgidas ao longo dos últimos anos no que tange ao ensino de História.

De acordo com Germinari (2011), as pesquisas neste novo campo teórico se ampliaram no Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, durante o processo redemocratização da política brasileira<sup>6</sup>, em um período no qual os professores de rede pública e privada passaram a analisar o próprio ensino de História e os métodos de aprendizagem histórica constituídos por uma historiografia tradicional. A demanda por este tipo de discussão foi impulsionada pela recente introdução de novos meios de comunicação social em sala de aula, como a utilização de filmes em sala de aula pela introdução da televisão em ambientes educacionais.

Desde então, tais discussões no Brasil sofreram influência direta das discussões que ocorriam no âmbito historiográfico internacional, ancoradas a esta nova linha teórica da Educação Histórica, principalmente em países como Estado Unidos, Inglaterra, Portugal e Canadá, e vêm sendo um campo historiográfico de relevância no país ao longo dos últimos anos, que se baseia, sobretudo, nas teorias desenvolvidas por Isabel Barca, Peter Lee e Jörn Rüsen.

Nas palavras de Germinari (2011), a Educação Histórica é uma linha de pesquisa teórica cujo foco norteador se encontra no próprio processo de aprendizagem histórica por parte dos estudantes e nas metodologias de ensino aplicadas por seus professores em sala de aula. A Educação Histórica se preocupa com o processo de preparação e planejamento de aulas para o ensino básico, buscando uma aproximação entre teoria e prática, e visando romper com métodos tradicionais de ensino que pouco levam em consideração o trabalho do professor em sala de aula e sua própria prática. Nas palavras de Schmidt e Garcia: (2006, p. 9):

---

<sup>6</sup> O período de redemocratização corresponde ao período posterior ao fim da Ditadura Militar no Brasil, iniciado a partir do ano de 1985, no qual diversos agentes políticos buscavam superar as políticas repressivas instauradas durante o regime militar, em busca de uma maior participação democrática na esfera pública.

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos –como revolução francesa, renascimento, reforma protestante –chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

Trata-se de um trabalho de caráter investigativo que visa melhorar as condições de ensino-aprendizagem e aperfeiçoar o processo educacional em todos os níveis de ensino, buscando melhores resultados na área da educação, através da ampliação de um ensino de História que se baseie em “[...] situações de aprendizagens reais, em contextos concretos” (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 12).

De acordo com Cainelli e Tomazini (2017), a Educação Histórica busca um ensino de História diferenciado dos modelos tradicionais de aula expositiva, aproximando os conteúdos históricos ensinados em sala com a vivência e experiência dos estudantes. Schmidt e Garcia (2006) afirmam que a Educação Histórica visa compreender quais sentidos e significados os estudantes atribuem aos conteúdos ensinados em sala de aula, permitindo pensar a despeito de quais competências e habilidades trabalhar em sala de aula em conjunto com os estudantes.

É neste contexto que o filme aparece como aliado da Educação Histórica por se tratar de um meio de entretenimento, que, de acordo com Duarte (2002), além de divertir, se encontra presente na vida da maioria dos estudantes, desde os anos iniciais da infância. Logo, sua utilização em sala de aula, além de gerar um grau maior de interesse pelos conteúdos apresentados, aproxima os conteúdos históricos ensinados com a vida cotidiana de seus alunos, rompendo com o modelo tradicional de aula expositiva.

Para Barca (2013) a Educação Histórica consiste na visualização e na coleta dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca de uma determinada temática, para que o professor possa planejar os conteúdos de acordo com as demandas que forem surgindo a partir de dados coletados. É a partir das noções e dos entendimentos básicos que um aluno possui sobre determinado conhecimento que o professor deve conduzir a sua aula, buscando formas de aprimorar essas concepções e corrigir noções equivocadas quando necessário, em uma concepção aliada ao construtivismo em psicologia da educação<sup>7</sup>.

Primeiramente o professor deveria selecionar o conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito, e, então, selecionar as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer

<sup>7</sup> O construtivismo, tendo Jean Piaget como principal expoente, defende que o processo de ensino-aprendizagem se dá através de uma construção particular de cada estudante, enquanto que o professor aparece como um mediador desse processo de construção do conhecimento.

interferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e conceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (Barca, 2013).

A partir de Barca (2013), com a Educação Histórica os estudantes se tornam agentes ativos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente nas aulas ao propor novas questões e nortear o ritmo das discussões conforme as demandas expostas. Este modelo de ensino-aprendizagem vai de contramão ao modelo de aula-conferência, no qual o professor é detentor máximo e exclusivo dos conhecimentos históricos, e a partir de aulas expositivas, repassa seus ensinamentos aos estudantes que o recebem de maneira passiva, sem questionar, para que estes possam realizar avaliações escritas e obter notas necessárias para a aprovação escolar.

Além do modelo de aula-conferência, Barca (2004) também se contrapõe ao paradigma educacional de aula-colóquio, que se baseia em uma ação pedagógica voltada à objetivos e metas a serem atingidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Sua crítica recai sobre esse modelo, pois, segundo a autora, os estudantes são meros agentes a serem motivados, e, durante este processo pedagógico:

[...] a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e conseqüentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática (Barca, 2004, p. 2).

É com base nestes preceitos da Educação Histórica que Barca (2004) desenvolveu seu modelo denominado de aula-oficina, representando um contraponto aos paradigmas anteriores de aula-colóquio e conferência, ao propor uma nova didática para o ensino de História que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, visando uma aproximação dos conteúdos ensinados com a realidade destes e levando em consideração suas experiências de vida e noções prévias acerca dos conteúdos históricos.

No modelo de aula-oficina, Barca (2004) destaca o papel que deve ser empenhado pelo professor em sala de aula frente a seus estudantes, afirmando que:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (Barca, 2004, p. 2).

Barca (2004) estipulou três princípios fundamentais para se preparar uma aula de História nos moldes metodológicos da Educação Histórica. Primeiramente, cabe ao educador desenvolver em seus estudantes a aptidão para interpretar e problematizar fontes históricas diversas, para que eles possam compreender as intencionalidades expressas em cada documento de maneira intrínseca, tal como a multiplicidade de interpretações existentes acerca de um acontecimento histórico.

Em seguida, a segunda competência desenvolvida para o ensino de História em aula- oficina é a da compreensão contextualizada (2004, p. 04). Nela, busca-se compreender as “[...] situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços”, para que os estudantes possam desenvolver o sentimento de alteridade em relação aos povos e indivíduos que viveram no passado, compreendendo as especificidades de cada contexto histórico sem emitir juízos de valores do presente, evitando, conseqüentemente, que os estudantes tenham uma visão anacrônica dos acontecimentos do passado. A compreensão contextualizada também engloba “levantar novas questões, novas hipóteses a se investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento” (BARCA, p. 4, 2004) e relacionar os acontecimentos históricos de um determinado período e espaço com o presente vivido, buscando realizar projeções para o futuro com base nas experiências do passado.

Como terceiro fundamento, Barca (2004) destaca a importância de se utilizar meios diversos de comunicação para o ensino de História, para que o aluno consiga “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade” (BARCA, p. 4, 2004). Neste sentido, a arte cinematográfica se torna uma verdadeira aliada para o modelo educacional de aula-oficina, por cumprir com tais competências desenvolvidas por Isabel Barca para o ensino de História, expandindo as possibilidades do trabalho em sala de aula.

Germinari (2011), discorre sobre a importância de refletir em sala de aula, em conjunto com os estudantes, a respeito do uso do saber histórico. Para ele é de suma necessidade que os alunos compreendam a importância dos conteúdos históricos e da própria História como disciplina, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. É também necessário aproximar a História da vida cotidiana dos estudantes, fazendo-os refletir acerca de como a História se faz presente no dia a dia, trazendo reflexões a respeito de seus diversos usos políticos por parte de partidos e figuras públicas da contemporaneidade. Em suma, fazer os estudantes compreenderem o próprio ofício do historiador para que a História faça mais sentido às suas realidades, e, conseqüentemente, deixando de configurar apenas como uma disciplina escolar obrigatória sem quaisquer utilidades para a vida prática do cotidiano.

Fernandes (2007), sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt, desenvolve um plano de aula composto por etapas evolutivas a serem seguidas por aqueles educadores que desejam

utilizar da aula-oficina em seus planejamentos de aula, sintetizando os pensamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos por Barca e nomeando tal metodologia de ensino-aprendizagem como unidade temática investigativa.

A primeira etapa estipulada para uma aula-oficina é a de definição da temática a ser trabalhada em conjunto com os estudantes, definida pelo professor ao selecionar o filme histórico a ser utilizado. Já em uma segunda etapa, deve-se ter em mente quais são os conhecimentos prévios dos estudantes a despeito da temática e o professor deve estabelecer em seu plano de aula as metas e objetivos que se deseja alcançar com as atividades realizadas, buscando problematizações e questões centrais a serem pensadas durante a exibição da película. Nesta etapa, também ocorre a problematização das temáticas junto ao estudante, que configura como um rico processo dialético entre educador e educando, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

A seguir, ocorre a intervenção pedagógica do educador, uma fase na qual o professor responsável analisará os conhecimentos prévios dos estudantes, obtidos através de questionamentos, e apresentará novos conceitos e perspectivas acerca da temática, ressignificando o conhecimento dos estudantes e fazendo-os perceber concepções equivocadas a respeito do tema trabalhado. Tudo isso deve ser realizado através da utilização de fontes históricas distintas, para que os estudantes possam realizar analogias e comparações necessárias durante o processo de crítica externa da fonte fílmica. Nesta etapa é perceptível observar um certo desenvolvimento progressivo e gradual dos estudantes, que assimilam os novos conteúdos apresentados com base em suas experiências de vida, dando um novo sentido à relação entre passado e presente.

Fernandes (2007) destaca a necessidade de cobrar dos estudantes uma atividade avaliativa a respeito da temática trabalhada. Essa produção, podendo ser realizada de maneira individual ou em grupo, pode ser de natureza diversa, podendo se tratar de uma produção escrita e dissertativa, de histórias em quadrinhos, produções de jornais e charges, produções audiovisuais, entre outras possibilidades.

Por fim, em uma última etapa proposta por Fernandes (2007), é necessário que o professor mantenha arquivado as produções desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da disciplina, tal como os materiais e os planos de aula desenvolvidos, para que outros docentes tenham acesso a tais produções no futuro, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem através de experiências compartilhadas em sala de aula no decorrer dos anos. Fernandes (2007) salienta que muitas escolas não possuem bibliotecas e salas de arquivos para armazenar os conteúdos produzidos em sala de aula, e que a perda destas produções prejudica o trabalho dos educadores que desejam utilizar do modelo a aula-oficina para administrar as suas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É plausível de se afirmar que o Cinema se apresenta como exímio aliado da Educação Histórica e do modelo de aula-oficina apresentado por Isabel Barca, e, se utilizado corretamente em sala de aula, poderá trazer resultados benéficos para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que aproxima os conteúdos históricos ensinados em aula com a realidade de cada estudante, através de um meio de entretenimento que se encontra intrinsecamente presente no cotidiano de milhares de estudantes pelo Brasil.

O Cinema também aparece como um aliado fundamental da Educação Histórica na medida em que o filme possibilita a realização de uma aula pautada em debates dialéticos entre o professor e os alunos, norteadas por problematizações essenciais, indo de antemão ao modelo de aula conferência que coloca o professor como único detentor do conhecimento verdadeiro em um modelo pautado por aulas expositivas, nas quais o estudante apenas absorve de maneira passiva aquilo que lhe é imposto, sem quaisquer questionamentos, para uma realização posterior de avaliações tipicamente escritas. O Cinema também permite que o professor avalie seus alunos por intermédio de outras atividades que fogem do modelo tradicional de avaliação escrita, possibilitando trabalhar com avaliações de distintas naturezas e tipologias.

Os filmes também possibilitam que os estudantes tenham acesso aos conteúdos históricos por intermédio de um material tido como atrativo e divertido, podendo despertar o interesse pela História e levando-os a estudar mais a despeito da disciplina por meio de outros materiais. Além disso, a sétima arte facilita a própria compreensão dos alunos acerca dos conteúdos históricos ensinados em materiais didáticos tradicionais, na medida em que o filme permite uma clara visualização dos eventos históricos representados em imagens, podendo levar à consciência histórica a respeito de temáticas sensíveis.

Não obstante, é necessário ter em mente que utilizar um filme em ambiente educacional não é uma tarefa de fácil manuseio. É importante salientar que toda atividade envolvendo fontes audiovisuais necessitam de planejamento prévio, como qualquer aula expositiva comum, e deve o professor estabelecer metas a serem atingidas e problematizações a serem realizadas com a utilização do filme nas atividades, em conjunto com os estudantes, tal como é previsto nos moldes de aula-oficina. Um filme não deve ser utilizado em sala de aula meramente como ilustrador de conteúdos escritos, sem haver quaisquer discussões, tanto a priori quanto em período posterior a exibição da película, por parte do professor responsável pela administração das aulas. É também de suma necessidade destacar que o filme não deve substituir totalmente o papel dos materiais didáticos tradicionalmente escritos, e sim servir como um material extra disponível para a utilização nas atividades escolares por parte dos professores de História.

Por fim, mas não menos importante, o educador que deseja utilizar da sétima arte para o ensino de História deve ter em mente que em muitas instituições públicas de ensino no Brasil a utilização do Cinema em sala de aula não é uma tarefa de fácil execução. Muitos ambientes educacionais não possuem acesso à internet para se exibir uma película em sala de aula, além de não disponibilizarem dispositivos eletrônicos para a realização de tais atividades, tudo isso devido à um contexto político resultante de décadas de precariedade e sucateamento do ensino público brasileiro nos diversos níveis.

Deve-se também levar em consideração que o professor de História possui um tempo limitado em sala de aula para ensinar os conteúdos previstos pela legislação educacional, e que a utilização das fontes audiovisuais em ambiente educacional demanda um número considerável de aulas para que as atividades realizadas obtenham o êxito desejado. Com a implementação do Novo Ensino Médio previsto desde o governo de Michel Temer em 2017, os professores de História possuem na atualidade um número reduzido de aulas para administrar os conteúdos históricos, trazendo mais desafios para se utilizar da sétima arte em sala de aula em conjunto com o paradigma educacional de aula-oficina. Ademais, vivemos em um contexto educacional em que o apego ao conteudismo domina as práticas de ensino nos diversos níveis escolares, e muitos professores podem encontrar resistência por parte das diretorias de escolas, no que tange utilizar de métodos alternativos em sala de aula que fogem do modelo tradicional de aula expositiva.

Com isso, é evidente que a utilização do cinema em sala de aula não depende somente de uma preparação teórica e metodológica por parte do professor, mas também de fatores políticos e legislativos que, em geral, encontram-se fora do alcance dos profissionais da educação, que muitas das vezes ficam impossibilitados de trabalhar novas metodologias em sala de aula devido á problemáticas políticas, sociais e econômicas. É preciso superar esses desafios para que se possa pensar em um ensino de história mais democrático que leve em consideração as especificidades e necessidades impostas pelos próprios estudantes, que devem ser entendidos como agentes principais nos processos complexos de ensino-aprendizagem, pensando em uma educação histórica que desenvolva nos estudantes o senso crítico e a plena capacidade de interpretar eventos do passado e do presente, desenvolvendo consciência histórica, política e social a despeito da sociedade em que se encontram inseridos na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- CAINELLI, Marlenne Rosa; SOUZA, Elizabete Cristina De. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o Pibid/História/ UEL. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul/dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325371548\\_A\\_aula-oficina\\_como\\_campo\\_metodologico\\_para\\_a\\_formacao\\_de\\_professores\\_em\\_Historia\\_um\\_estudo\\_sobre\\_o\\_PIBIDHistoriaUEL](https://www.researchgate.net/publication/325371548_A_aula-oficina_como_campo_metodologico_para_a_formacao_de_professores_em_Historia_um_estudo_sobre_o_PIBIDHistoriaUEL). Acesso em: 25 abr. 2024.
- CAPARRÓS-LERA, Josep Maria; ROSA, Cristina Souza Da. O Cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 189-210, jul/out 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (Orgs). **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERNANDES, Lindamir. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica da aula oficina à unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**, 2008. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=nl&user=oKxVwEUAAAAAJ&citation\\_for\\_view=oKxVwEUAAAAAJ:u-x6o8ySG0sC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=nl&user=oKxVwEUAAAAAJ&citation_for_view=oKxVwEUAAAAAJ:u-x6o8ySG0sC). Acesso em: 25 abr. 2024.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GERMINARI, D. Geysa. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, ed. 10, p. 237-250, 30/07/1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- MEIRELLES, William Reis. O cinema na História. O uso do filme como recurso didático no ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 77-88, out. 2004. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/o-cinema-na-historia-xn457w122qoj>. Acesso em: dez. 2021.
- MORETTIN, Eduardo; AGUIAR, Carolina Amaral de; CARVALHO, Danielle Crepaldi;
- MONTEIRO, Lúcia Ramos; ADAMATTI, Margarida Maria. **Cinema e História**: Circularidades, arquivos e experiência estética. Porto Alegre: Sulina, 2017.

---

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como utilizar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni; FEIGELSON Kristian. **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. 1º Edição. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

VALIM, Alexandre Busko. História e cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. São Paulo: Elsevier Editora Ltda, 2012. cap. 15, p. 287-304.