

## HISTÓRIA, CINEMA E ESCOLA: TRÊS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Bruna Marinho Vale Roriz <sup>\*</sup>  
Thaís Lanna Junqueira <sup>\*\*</sup>  
Henrique Rodrigues de Paula Goulart <sup>\*\*\*</sup>  
Luiz Carlos Villalta <sup>\*\*\*\*</sup>

### RESUMO

Este artigo pretende relatar três experiências de ensino realizadas em escolas da rede pública de Belo Horizonte, por graduandos de uma turma da disciplina Análise da Prática Pedagógica/ Estágio Supervisionado I, na Universidade Federal de Minas Gerais, durante o 2º semestre de 2011. Essa experiência pedagógica, desenvolvida a partir de um planejamento de aula que utiliza como recurso didático para o ensino de História o filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, gerou diferentes resultados, que serão, neste texto, analisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** História – cinema – ensino – planejamento – escola

### ABSTRACT

This article aims at analyzing the outcome of a History teaching experience that took place in three different public schools in Belo Horizonte. Performed by undergraduate students as part of the course Análise da Prática Pedagógica/ Estágio Supervisionado I, the project uses the movie *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* as a resource to History teaching. In this article, the different outcomes will be analyzed according to the students' experience.

**KEYWORDS:** History – cinema – teaching – class planning – school

### Introdução

As primeiras experiências docentes dos alunos do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais acontecem no 4º período, na disciplina Análise da Prática Pedagógica de História/ Estágio Supervisionado I, ministradas, no segundo semestre de 2011, pelo professor Luiz Carlos Villalta. É aí que os estudantes começam a se deparar com a realidade do sistema educacional brasileiro, o que lhes permite comparar o “mundo real” da educação com o “mundo ideal” dos discursos teóricos

---

\* E-mail: [bruna\\_roriz@hotmail.com](mailto:bruna_roriz@hotmail.com)

\*\* E-mail: [thaislj@gmail.com](mailto:thaislj@gmail.com)

\*\*\* E-mail: [goulart.historia@gmail.com](mailto:goulart.historia@gmail.com)

\*\*\*\* Professor Dr. Associado II do Departamento de História da UFMG. Atua nas áreas: História do Brasil Colônia e Métodos e Técnicas de Ensino de História.

sobre o assunto, aliando a experiência em escolas de Educação Básica a reflexões, discussões bibliográficas e ao planejamento de aulas, finalizando-se com a regência de turmas. Assim, por meio de uma longa preparação durante as aulas da referida disciplina, nós, discentes, tivemos condições para desenvolver e avaliar o projeto *Cinema, História e Fantasia* – que integrava o projeto *Cartografia Digital*, coordenado pela Professora Regina Helena Alves da Silva, também do Departamento de História da UFMG.

Nesse texto, pretendemos relatar experiências de execução do projeto em questão, aplicado em três escolas públicas de Belo Horizonte, entre agosto e dezembro de 2011 e contemplando alunos de idade entre 10 e 14 anos, que cursavam o primeiro ou o segundo ciclo escolar. Com o objetivo de aliar o ensino de história ao uso do cinema, a atividade consistiu na exibição do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, antecedida pela distribuição de um roteiro com sinopse e informações sobre a película e seguida pelo desenvolvimento de diferentes atividades, com outros recursos didáticos.

A primeira atividade propunha uma discussão de temas relacionados ao universo escolar presentes tanto no filme, quanto na realidade dos alunos – relação professor/aluno, *bullying*, uniformes, esportes e desempenho escolar são alguns exemplos – para que eles pudessem perceber diferenças e semelhanças entre a ficção cinematográfica e a realidade por eles vivida. A segunda atividade consistia na organização de fichas com eventos do filme que se referiam a três temporalidades distintas, estimulando a reflexão sobre algumas noções de tempo histórico. Em seguida, trouxemos para a turma outras realidades escolares – tanto no tempo como no espaço –, com o objetivo de que eles pudessem, então, estabelecer comparações entre a escola de *Hogwarts* – a do filme *Harry Potter* –, a escola atual dos alunos, escolas da primeira república brasileira e a Escola da Ponte, em Portugal. Assim, a atividade seguinte se baseava em uma análise histórica de imagens de escolas brasileiras do início do século XX, que mostravam elementos como sala de aula, professor, uniformes, palmatória e objetos do cotidiano escolar. Por último, sugerimos a leitura e discussão de uma história em quadrinhos sobre a Escola da Ponte, de Portugal, preparada por colegas da turma da disciplina *Análise da Prática Pedagógica de História*, seguida pela elaboração do desenho de uma escola ideal, utilizando os aspectos preferidos das três escolas apresentadas, além da própria escola dos alunos. Com essa proposta, objetivávamos familiarizar os estudantes com a análise de imagens e mobilizar conceitos importantes na área de história – como os de tempo e espaço –, percebendo que os processos não

ocorrem no mesmo ritmo nas diferentes épocas ou lugares.

Se os estudos realizados na UFMG ajudaram a criar uma base mais sólida para que o projeto pudesse ser elaborado coletivamente. Foi, também, de grande importância o conhecimento da realidade escolar dentro da qual atuávamos. Para tanto, divididos em grupos, fizemos visitas às escolas que participariam do projeto, com o intuito de conhecer a localização, o espaço físico, a estrutura administrativa, os professores, os alunos e o funcionamento geral das instituições. As informações obtidas a partir de tais visitas, assim como as experiências de aplicação das atividades, serão descritas neste texto. Entretanto, para facilitar a compreensão, optamos por descrevê-las separadamente e, ao final, analisá-las em uma perspectiva comparativa.

### **Perfil das escolas e execução das atividades**

#### **Escola A**

Uma das instituições foi uma escola estadual localizada na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Ela, na verdade, conseguiu quebrar muitas das expectativas negativas que alimentávamos a respeito da infraestrutura das escolas públicas em geral. Apesar de ser bastante pequena, possuir poucas salas e nenhuma quadra – apenas um pátio central, onde são realizadas todas as atividades recreativas e esportivas –, a estrutura física da escola é muito boa, contando com salas, banheiros, cantina, espaços para a convivência social, biblioteca, aparelhos eletrônicos de qualidade e em bom estado de conservação. Vale lembrar, aqui, dois detalhes que chamaram muito a nossa atenção. O primeiro foi o fato de a escola ser auxiliada financeiramente por uma entidade patronal, o que possivelmente interfere de maneira positiva na qualidade de suas instalações e materiais. O segundo foi a presença de vários objetos religiosos espalhados por toda a escola, como estátuas, quadros, cartazes e cruzes, que nos levou a reflexões sobre as implicações, para o sistema de ensino público, da imposição de crenças e valores de determinados grupos no interior de uma instituição que, em teoria, deveria ser laica. Observamos, no entanto, um fator extremamente positivo, que nos fez relevar a presença desses objetos: uma gestão escolar marcada pela extrema eficiência, fato que contribuiu para o sucesso de nossa experiência.

Para conhecer mais sobre a realidade da escola, realizamos uma entrevista com a professora responsável pela turma. Nosso objetivo era traçar um perfil cultural, econômico, social, religioso, político e profissional da referida docente, além de

perceber a maneira como se relacionava e enxergava os alunos e como o ensino e a avaliação eram por ela desenvolvidos, sobretudo no caso da história. Encontramos uma profissional cansada, com formação defasada e que não procurava se atualizar. Ela se mostrava pouco motivada e afirmava trabalhar principalmente pela necessidade do salário, dando aulas e avaliando os estudantes de “forma tradicional”. Segundo Bittencourt:

[Tal método] fundamenta-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino” (BITTENCOURT, 2004: 230).

Pertencente à classe média baixa, de meia idade, provavelmente graduada em um programa para a formação de professores que já exerciam a profissão anteriormente, trabalhando a vida toda na mesma escola, católica, com aversão à política e pensando em abandonar a carreira todos os dias, a entrevistada parecia compreender e participar pouco da realidade dos alunos. Disse, por exemplo, que só recentemente havia dado conta de problemas graves, tais como o abuso sexual, a violência doméstica ou a proximidade que essas crianças viviam com o crime, fato que a fez se interessar um pouco mais pela vida dos estudantes.

No decorrer da entrevista, deparamo-nos com outros fatores ainda mais desmotivadores. Por orientação da coordenação, os alunos estavam há mais de dois meses tendo apenas aulas de português e matemática, pois se preparavam para uma avaliação externa. Além disso, ao ser questionada sobre como eram dadas as aulas de história, se os alunos gostavam e se eram utilizados filmes ou outros recursos além do livro didático, a professora iniciou sua resposta dizendo: “não sei se o problema é comigo ou com a história”. Ela afirmou que os alunos não gostavam da disciplina, muito menos ela, e que não utilizava nada além do livro didático e das avaliações com questões fechadas, sob a justificativa de que os alunos tinham preguiça de escrever. A concepção de história compartilhada pela professora, resumida a fatos e datas, certamente tornava seu ensino sem sentido, principalmente para menino(a)s de dez anos.

Não se pense, porém, que tudo era ruim. Os alunos faziam teatros sobre *bullying* e assistiam a filmes para falar sobre respeito ao próximo, crenças religiosas e a sociedade, ainda que essas atividades não fossem associadas a nenhuma disciplina de forma explícita. Além disso, mais tarde, quando desenvolvemos as atividades de

regência, na presença da professora, tivemos outra imagem a seu respeito como profissional, uma vez que a percebemos vivamente interessada pelo que fazíamos, além de extremamente prestativa. À falta de experiências estimulantes, portanto, pareceu-nos aliar-se à precariedade da formação e os baixos salários, todos esses elementos concorrendo para o desânimo da professora.

Além de entrevistas com a professora, foram feitas entrevistas com seis alunos. Buscamos traçar o perfil social, econômico e cultural deles, conhecer as interações entre a escola e a comunidade/famílias e perceber a forma com que esses alunos viam a professora e seus métodos de aula e avaliação, enfatizando o ensino de história e procurando entender qual a relação dos estudantes com a disciplina.

Encontramos crianças pobres, quase todas com pouco estímulo familiar ao estudo e pouco contato com a leitura. Elas viviam em áreas de grande vulnerabilidade social. Eram geralmente pardas ou negras, em sua maioria sem pai e mãe na mesma casa. Diziam não gostar das aulas, mas não sabiam apontar alternativas para melhorá-la. Consideravam a professora “chata”, mas, como um ponto de segurança, reafirmavam a validade da forma de avaliação adotada por ela. Além disso, não assistiam aos filmes como forma de aprender, apenas como diversão.

Em relação à história, tinham dificuldades de precisar exatamente o que é a disciplina, se a estudavam ou não na escola, quais seriam os seus conteúdos, sendo claros ao afirmar que não a apreciavam. Às vezes, arriscaram-se a dizer que história é estudar os escravos, o ouro e a cana-de-açúcar. Discurso comum, também, foi sobre a utilidade da história, ou melhor, que ela seria pura informação inútil, resumindo-se a uma simples função ilustrada pela resposta “se alguém perguntar eu tenho que saber responder”.

Antes de assistir ao filme, adotamos algumas estratégias para que a turma o visse com um olhar já direcionado para a análise pretendida. Perguntamos aos alunos sobre sua relação com os filmes – se gostavam, se iam ao cinema, ao que assistiam e quem já conhecia *Harry Potter*. Esse primeiro momento foi muito importante para observarmos que a maioria conhecia a história, mas nem todos tinham assistido sua versão para o cinema; menos ainda haviam lido o livro. Já o entusiasmo por desenvolver o trabalho com o filme foi geral.

O próximo passo foi dividir a turma em cinco grupos e sortear os temas de discussão. Após a exibição do filme, os alunos deveriam, de acordo com o planejamento, sentar-se nos mesmos grupos e discutir novamente os temas,

relacionando o que já havia sido levantado com as novas observações e fazendo registros para apresentá-los à turma. Porém, por um atraso no andamento das aulas, não houve tempo para trabalhar com os temas ainda no primeiro dia. Tais contingências exigiram uma pequena modificação no cronograma do planejamento, mas isso não gerou problemas para a continuidade da aula. O plano de aula é útil, mas, como nos lembra Proença, ele “não pode ser tão rígido e com um grau de especificação tão minucioso que não deixe espaço para a criatividade e a satisfação dos interesses e curiosidades dos alunos” (PROENÇA, 1990: 150).

O segundo dia de aula iniciou-se com a atividade sobre os temas, que gerou discussões muito ricas. De forma clara, eles souberam articular o que viram com o que viviam, fazendo reflexões, antes não realizadas, sobre a própria escola e percebendo, que não obstante as diferenças óbvias entre a vida escolar de Harry e as suas, ficção e realidade se assemelhavam em muitos aspectos. Posteriormente, distribuímos as fichas com os eventos do filme e pedimos para que os alunos as agrupassem, primeiramente, em ordem cronológica e, depois, de acordo com suas durações. A turma demonstrou interesse e facilidade em compreender as noções temporais que apareciam à medida que manuseavam as fichas. Era um aprendizado que, apesar de guiado pelos professores-estagiários, partia diretamente da atuação e raciocínio de cada aluno.

A aula seguiu-se com a turma dividida em grupos, aos quais apresentamos as imagens de escolas brasileiras do início do século XX. Sem identificá-las, pedimos aos alunos que tentassem descobrir o que eram e qual a sua utilidade; pedimos também que as relacionassem com seu ambiente escolar. As expressões de espanto, surpresa, incompreensão e de certo encanto se confundiam. A partir da percepção dos tempos de vida de seus pais, avós e bisavós, buscando relatos dos próprios alunos sobre o que eles conheciam desse ambiente escolar, tentamos trabalhar a noção de temporalidade (sucessão, duração e simultaneidade). Pedimos, em seguida, que apresentassem as discussões do grupo para toda a turma.

Na sequência, durante a realização da atividade sobre a Escola da Ponte, os alunos apresentaram dificuldades em compreender a existência dessa escola e até a localização geográfica de Portugal; eles não tiveram boa impressão desse modelo escolar, o que não se distanciou de algumas de nossas expectativas e nos levou à reflexão sobre a convivência desses alunos com hierarquias bem rígidas, assentadas no uso da violência.

Ao final, na elaboração do desenho da escola ideal, as “escolas dos sonhos”

eram, em sua maioria, muito próximas daquela em que eles estudavam: a Escola da Ponte quase não apareceu, enquanto os encantos do *Harry Potter* se restringiram basicamente à possibilidade de voar de vassoura e ter aulas de magia. Mas nada apareceu em relação à biblioteca do filme, por exemplo. Houve também um elogio aos uniformes e à ordem da Escola da Primeira República.

A atividade se encerrou aí; o planejamento foi cumprido de forma quase integral. A insistência que demonstramos na participação ativa dos alunos durante as aulas teve como inspiração as ideias de Marilena Chauí, quando diz que “o lugar do professor é simbólico – e por isso sempre vazio – tanto quanto imaginário – e por isso sempre pronto a ter proprietários” (CHAUÍ, 1985: 69). Acreditamos que a educação se constrói no diálogo e que “um saber vivo é o que toma em consideração, nos seus enunciados e práticas, os seus próprios efeitos no corpo e no imaginário dos *Sujeitos* implicados e na instituição “social-histórica” na qual é produzido” (CITRON, 1990: 116).

### **Escola B**

Essa escola integra a rede Municipal da cidade de Belo Horizonte e se localiza em um bairro periférico da Capital. Ao contrário do que muitas vezes se imagina, tal escola não apresentava grandes problemas no que se refere às suas instalações – o espaço era amplo, as salas de aula bem conservadas, os banheiros limpos, a cantina bem organizada e havia espaços de recreação suficientes para os alunos. Além disso, recursos audiovisuais eram conseguidos com relativa facilidade, pois havia televisores e aparelhos de DVD em perfeito funcionamento e uma sala própria para este tipo de atividade. Assim, concluímos que as condições técnicas não se apresentavam como um dificultador para o uso do cinema no processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, ao entrevistarmos a professora de geografia e história do 1º ano do segundo ciclo, esta evidenciou a existência de diferentes problemas que, não apenas impossibilitavam o uso das novas tecnologias na prática docente, mas dificultavam a prática do ensino como um todo. A professora afirmou ser muito complicado realizar um trabalho efetivo com os alunos da turma em questão, pois eles se mostravam indisciplinados e desinteressados e que, além disso, ela ministrava aulas em oito classes, tendo apenas duas aulas de uma hora por semana em cada uma delas, o que impedia uma interação maior com os alunos. Esses elementos evidenciam as penosas condições de trabalho às quais se submetia a professora e como elas eram prejudiciais para um

trabalho docente de qualidade. Longe de minimizá-las e tampouco de apontar o professor como o culpado (por excelência) de todos os problemas verificados no ensino atual, não pudemos deixar de perceber que uma das questões que também dificultava o trabalho da professora entrevistada era, novamente, a sua deficiente formação profissional. Afinal, apesar de ministrar aulas de geografia e história, sua formação era no Curso Normal Superior e, durante os estudos, ela não teve contato com pesquisa e tampouco realizou estágios que lhe permitissem reger uma turma (e não apenas acompanhar-observar um professor em ação). Assim, o despreparo de muitos professores do ensino básico se relaciona, ainda hoje, à deficiência dos conteúdos dos cursos de licenciatura, fazendo com que: “o “professor real” [seja] também o resultado de uma formação universitária precária, que tangencia a teoria, negligencia a prática e não estabelece qualquer vinculação entre uma e outra” (VILLALTA, 1993, p. 227).

Os problemas na formação refletem-se também no mau uso (ou na ausência) das novas tecnologias no processo de ensino, uma vez que uma parte dos professores tem dificuldade de articular o cinema, por exemplo, com os conteúdos que estão trabalhando, além de, muitas vezes, não terem destreza com o manuseio dos equipamentos. A professora aqui analisada pode ser incluída nesta categoria, já que não utiliza filmes em suas aulas por não ter familiaridade com este tipo de recurso: “Não tive experiência com eles, então vou ter que fazer pra ver”.

Por fim, a entrevistada, apesar de utilizar uma variedade limitada de recursos – quadro, livro didático e atividades xerocadas –, afirma que considerava o perfil dos alunos ao elaborar seus planos de aula e tentava mobilizar os conhecimentos prévios destes ao longo das aulas, indo ao encontro, ao menos no discurso, da ideia do aluno como agente ativo no processo de aprendizagem. Ainda assim, ela terminou sua entrevista enfatizando os aspectos negativos da prática docente: afinal, de acordo com sua fala, o tempo é curto, os alunos desinteressados e as aulas insuficientes para a realização de um trabalho efetivo, tanto na disciplina de geografia quanto na de história.

As entrevistas com os alunos corroboraram o quadro negativo traçado anteriormente pela professora. Dos cinco entrevistados, todos se disseram desinteressados pelas aulas de geografia. Além disso, foi apontado um dado curioso: três afirmaram que não têm ou nunca tiveram aulas de história e dois, quando perguntados sobre isto, não souberam responder. Ao serem indagados se gostariam de



ter aulas de história, a maioria respondeu que sim, mas tornou-se evidente a pouca noção que tinham a respeito dos conteúdos e objetos enfocados por esta disciplina, já que, alguns, associavam estudar história com a leitura de textos literários: “Gostaria de ter aulas de história para poder ler *Os Três Porquinhos*, *O Gato de Botas...*”.

No que se refere ao uso do cinema na prática do ensino (um dos temas relevantes para nós), os alunos afirmaram que se interessavam por filmes, mas que estes não costumavam ser exibidos na escola e quando o eram, não havia tempo para uma discussão posterior, pois a exibição ocorria no último horário da aula. Por fim, nas perguntas sobre as possíveis modificações no ensino para que este se torne mais atrativo, alguns alunos adotaram uma postura crítica, dizendo que gostariam de ter aulas mais divertidas, ver mais filmes e ter atividades diferentes, que não usassem apenas o quadro. Outros, entretanto, mostraram-se resignados, afirmando que as aulas deveriam ser “como são agora”. Tal postura pode relacionar-se com o fato de tais alunos estudarem na mesma escola por anos, não possuindo outras referências de ensino; dessa forma, ainda que se sintam incomodados com algumas práticas, não têm ferramentas para propor formas mais interessantes de aprendizagem.

Assim, as entrevistas e a observação da escola trouxeram à tona alguns desafios do cotidiano escolar e foram, também, muito importantes para guiar a elaboração de nossas atividades. Percebemos, por exemplo, que a exibição do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* seria adequada, uma vez que a escola dispunha da aparelhagem para isto e que os alunos estavam dentro da faixa etária apropriada para este tipo de filme, além de se mostrarem interessados, tanto pelo cinema em geral, quanto pelo personagem Harry Potter. Ademais, tornou-se fundamental que nossas atividades abordassem as noções básicas de tempo, já que os alunos demonstraram possuir pouquíssimos conhecimentos sobre este assunto.

As atividades foram realizadas em três aulas, cada uma possuindo três horas de duração. A reflexão inicial sobre o filme e os temas ocorreu por meio da divisão da sala em quatro grupos coordenados pelos estagiários, pois acreditávamos que esta estratégia ajudaria a despertar a atenção, evitando maiores problemas com a indisciplina. Em seguida, o filme foi exibido e os alunos demonstraram interesse pelo mesmo, mas, no momento de apresentar as conclusões de cada grupo para o restante da sala, incrementadas pelas novas observações, houve muita dispersão, evidenciando que as

apresentações gerais não eram um método eficiente para a turma em questão.

Durante a atividade referente às fichas com os eventos do filme, foi possível perceber certo envolvimento por parte dos estudantes porque eles detectaram um grau de complexidade maior nesta atividade e, por isso, sentiram-se desafiados. Nesse trabalho, guiados pelos estagiários, os alunos conseguiram identificar com facilidade em quais tempos percebiam-se mais ou menos mudanças e apontar algumas permanências e rupturas em *Harry Potter* – os bruxos, por exemplo, existiam há milhares de anos, sendo um exemplo daquilo que permaneceu.

Em seguida, na atividade sobre as fotos das escolas brasileiras do início do século XX, o diálogo entre os alunos e o estagiário-guia do grupo foi, especialmente, valorizado durante a interpretação das fotos, tendo em vista que esta comunicação permitia uma apreciação simultânea dos conteúdos por parte do professor e dos alunos. Conforme enfatizado por Bittencourt, ao citar Paulo Freire: “O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo” (BITTENCOURT, 2004, p. 234). Dessa forma, esta autora conclui que: “(...) o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora este tenha um conhecimento prévio sobre o objeto selecionado para o estudo assim como a responsabilidade de apresentá-lo para a discussão em classe” (Idem, p. 234).

Neste sentido, a dita atividade foi um exemplo positivo de como as experiências dos alunos podem auxiliar na construção do conhecimento, pois ainda que não tivessem tido aulas sobre a realidade escolar em princípios do século XX, possuíam algumas noções a respeito dos objetos e cenários que estavam representados nas fotografias por já terem, anteriormente, compartilhado informações com seus avós ou tido acesso a fotos “antigas”. Entretanto, algumas imagens – como as da palmatória, de cartilhas, de bordados feitos no ambiente escolar – suscitaram dúvidas nos alunos por não mais estarem presente no cotidiano escolar atual, o que também os fez se sentirem desafiados. Neste momento, o que pudemos perceber foi que, apesar de estarem envolvidos, os alunos, ainda que divididos em grupos reduzidos, competiam na prática da fala, o que fazia com que os mais tímidos se sentissem reprimidos e perdessem o interesse em participar. Além disso, notamos que, conforme era esperado, os estudantes mais agitados precisavam sempre estar envolvidos com alguma atividade que suscitasse dúvidas e desafios para que não se dispersassem ou criassem problemas de indisciplina.

Por fim, os alunos leram a história em quadrinhos sobre a Escola da Ponte e, posteriormente, elaboraram o desenho da escola ideal. Por terem sido realizadas já ao final da aula, essas atividades não despertaram grande interesse nos alunos, apesar de terem sido executadas sem dificuldades.

### **Escola C**

A execução do projeto na terceira escola pública escolhida, da rede municipal de Belo Horizonte, também teve início com uma primeira visita, com o intuito de conhecermos melhor o público alvo do curso, de modo que entrevistamos alguns alunos, o professor de história e observamos a infraestrutura do local. Nesse primeiro momento, os estagiários foram bem recebidos por uma funcionária da escola que, disposta a ajudar, permitiu que transitassem livremente pela escola, além de disponibilizar-lhes cinco alunos para a entrevista.

O depoimento dos alunos trouxe à tona questões que ampliaram o espectro de análise do grupo sobre a educação para além da sala de aula, uma vez que foram recorrentes, nestes relatos, questões referentes à desestruturação familiar e aos interesses/desinteresses dos alunos pelo estudo. Ademais, a visita à escola também surpreendeu pela sua excelente infraestrutura, já que a instituição possui boas salas de aulas, quadras de esporte, biblioteca, sala de vídeo bem equipada, cantina e sala de música. Além das boas condições estruturais, destacam-se a disponibilidade de recursos didáticos e a aparente facilidade de seu uso por professores e alunos.

Na segunda visita, porém, quando da execução do projeto, o grupo começou a enfrentar problemas com a gerência da escola. À sua chegada na instituição, outra funcionária – aparentemente numa posição mais elevada na hierarquia administrativa da escola – recebeu os estagiários (e o próprio professor da disciplina Análise da Prática I), de maneira grosseira, demonstrando nada saber sobre a visita e sobre o projeto, alegando ainda que não havia sido avisada pela outra funcionária que havia inicialmente recebido o grupo. Entretanto, anteriormente à realização das atividades, a equipe do projeto *Cartografia Digital* já havia estabelecido contato com a escola através da troca de vários e-mails e telefonemas a fim de explicar e confirmar a ida do grupo de estagiários da UFMG (e isto se confirmou em registros examinados pela referida servidora posteriormente). Além do desconforto gerado pela situação, essa falta de comunicação interna na escola também prejudicou o início da atividade, pois foi

necessário esperar a professora entender e colaborar com o projeto e só a partir disso, escolher uma turma com a qual o trabalho seria realizado.

Os estagiários foram avisados, em seguida, pela funcionária supracitada, que o horário de aula dos alunos era menor do que tinha sido informado anteriormente, o que seria incompatível com o tempo necessário para a execução das atividades. Houve, também, outros problemas: além da demora para que a sala de vídeo fosse arrumada, não foi concedida uma turma para os trabalhos. Alegando que não possuía turmas disponíveis, a funcionária da escola enviou apenas quatro alunos, embora a direção da instituição tivesse sido informada que o projeto requeriria uma turma regular. Assim, as atividades foram reorganizadas para que se adequassem aos quatro alunos com o intuito de minimizar as perdas em relação à proposta inicial. Porém, devido ao tempo perdido com os problemas, não foi possível sequer terminar a exibição do filme *Harry Potter* no primeiro dia.

Na semana seguinte, levando em conta o atraso, ficou claro ao grupo de estagiários que não seria possível realizar todas as atividades do projeto e foi decidido que a atividade sobre a Escola da Ponte não seria realizada. Ocorreram, contudo, novos problemas com a coordenação. Apesar de ser informado, de forma antecipada, a data e o horário da última visita, como também solicitado o encaminhamento de toda uma turma para a atividade, nada disto foi atendido pela administração da escola. Embora os professores tivessem registrado os nomes dos quatro alunos presentes na primeira aula, a fim de garantir a continuidade das atividades, isso não foi possível, pois um deles estava suspenso e dois haviam faltado, de forma que apenas uma aluna esteve presente nos dois dias. A funcionária supracitada, então, encaminhou outros sete alunos, que não participaram na primeira etapa do projeto.

Os estagiários realizaram, dessa forma, um breve retrospecto da proposta e também do filme, de forma que só foi possível terminar de vê-lo e fazer uma breve discussão dos temas selecionados, comparando a escola visitada àquela do enredo fictício. Por fim, o desenvolvimento do projeto não fez sentido para os alunos, uma vez que tinha sido rompida a unidade de objetivos e de estratégias, que não foram alcançados em sua totalidade.

### **As Escolas e os Resultados: uma Perspectiva Comparativa**

Apesar de o curso “Cinema, História e Fantasia” ter sido elaborado

coletivamente pelos alunos da turma de Análise da Prática Pedagógica de História/ Estágio Supervisionado I, do segundo semestre de 2011 e de ter sido aplicado o mesmo planejamento e carga horária pelos grupos em diferentes escolas públicas de Belo Horizonte, deve-se ressaltar que sua aplicação e recepção não ocorreram de forma homogênea em todas as instituições. Numa perspectiva comparativa, pode-se pensar que, como descrito anteriormente, em função dos problemas com a gestão da escola, o grupo específico que se direcionou a escola C não conseguiu executar o projeto de uma maneira satisfatória, diferentemente do ocorrido nas escolas A e B, onde foi possível realizar todas as atividades propostas.

Podemos, dessa maneira, analisar as dificuldades enfrentadas pelo grupo em questão na escola C, pensando que os entraves experimentados encontravam-se relacionados mais às “relações de poder” na instituição do que a outras questões comumente problematizadas – como a relação professor/aluno, a didática de ensino e outros aspectos restritos ao interior da sala de aula. Assim, detendo-se nas dificuldades enfrentadas, partimos para uma reflexão que muda o seu foco de análise com o intuito de pensar a escola como uma instituição social, onde existem tensões, não só entre professores e alunos, mas entre os próprios profissionais da educação. Neste sentido, problemas cotidianos, intrínsecos à realidade escolar, parecem-nos levá-la para além da sua inserção numa lógica estritamente reprodutiva do social.

Para Louis Althusser (ALTHUSSER, 1987), a classe social dominante dispõe de condições para a manutenção de seu modelo de sociedade nos mais variados âmbitos da vida em sociedade (político, social, econômico, ideológico, cultural, etc), uma vez que, através do Estado por ela controlado, utiliza-se de aparelhos que lhe confeririam o monopólio do poder. Segundo o autor, dessa forma, haveria os Aparelhos do Estado – dotados de uma função essencialmente repressiva – e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – estes operando não tanto pela repressão, mas pela ideologia – como ferramentas fundamentais à reprodução do *status quo*.

Ao desdobrar sua argumentação, e aqui consiste nossa divergência em relação ao autor, Althusser atesta a centralidade da Escola entre os AIE, atribuindo-lhe a responsabilidade pela difusão da ideologia dominante e a reprodução contínua da formação social capitalista. Ora, ao inseri-la na lógica de dominação social das classes dominantes e entender sua função como completamente condicionada, na perspectiva de Althusser, este sistema não parece permitir à escola qualquer forma de autonomia institucional. Enclausurada por um sistema inflexível, ela teria sua finalidade e

resultados definidos à *priori*, o que resultaria, de imediato, na redução do papel social que efetivamente desempenha.

Já Michael W. Apple, em seu livro *Educação e Poder*, embora considere que “(...) o papel que a escola exerce como um *aparelho de Estado* está [esteja] fortemente relacionado aos problemas centrais de acumulação e legitimação enfrentados pelo Estado e pelo modo de produção geral” (APPLE, 1989), afirma que ela não pode ser uma mera decorrência da imposição de um modelo dominante (hegemônico). Assim como a ideologia, economia e política, a educação figuraria como aspecto do Estado e agente ativo no “processo de controle hegemônico”. Todavia, por entender o Estado como o espaço em que convergem dissidências e conflitos entre grupos dotados de interesses diversos, Apple considera que as escolas fariam parte de um “processo contínuo de acordos, conflitos e de luta ativa para manter a hegemonia” (APPLE, 1989). Dessa forma, a educação estaria situada entre diversos aspectos que, na sua relação com o Estado, garantiriam a própria legitimidade deste, mas não de forma uníssona. Portanto, ao contrário de Althusser, Apple concede à educação e à instituição escolar uma relativa autonomia, entendendo-as não como elementos passivos de uma imposição, mas a partir do seu engajamento na conformação social (mesmo que esta seja uma sociedade pautada pelo modelo das classes dominantes). É justamente essa relação de luta, negociação e conflito entre educação e sociedade (ou educação e modelo dominante) que orienta o olhar, portanto, para fora do determinismo teórico e em direção à escola e suas singularidades.

Afastar, entretanto, uma ideia determinista e homogeneizante do papel social da escola – estruturante para Althusser e subjacente à relativa autonomia postulada por Apple – implica, também, propor uma subversão das concepções de poder que a ela dizem respeito. Para isso, são fecundas as contribuições de Michel Foucault. Em oposição às concepções da teoria contratualista clássica e do marxismo acerca do poder, Michel Foucault propõe uma genealogia do poder: ou seja, propõe um questionamento acerca das condições de existência do poder na sociedade, recusando tanto sua identificação com os aparelhos do Estado quanto à ideia de sua natureza unicamente repressora. O poder não teria, necessariamente, sua matriz no Estado, uma vez que Foucault atenta para a sua existência difusa nos mais variados setores da sociedade. Sua configuração comportaria “redes moleculares”. Tal perspectiva se mostra extremamente útil para se avaliar a tensão observada no caso específico da escola municipal aqui abordada. Para além do problema de ordem administrativa, a disputa por autoridade que

detectamos entre suas funcionárias aponta para a existência de “redutos” no espectro social onde o poder se manifesta nas relações interpessoais. Sendo expressão de um contexto muito específico da escola de periferia visitada, parece-nos que esta forma de micro-poder não estaria integrada ao Estado – neste caso, ao município de Belo Horizonte – nem às suas determinações (políticas públicas educacionais e administrativas, por exemplo). Assim, o insucesso da nossa proposta pedagógica neste caso específico decorreu não de problemas estruturais, mas simplesmente interpessoais, de microrrelações de poder.

Em relação ao observado na escola C, onde problemas específicos levaram ao comprometimento do papel social desempenhado pela instituição (tendo em vista os prejuízos pedagógicos decorrentes), as visitas à escola A aparecem como um contraponto. Dentre os prováveis aspectos que levaram ao sucesso da experiência na Escola A, até certo ponto surpreendente, está o total apoio da escola, que propiciou, durante todo tempo, material, atenção e suportes necessários, além de não interferir nas propostas em nenhum momento, aderindo efetivamente à ideia do projeto. No que se refere à escola B, verificou-se a mesma colaboração da diretoria da escola, que se mostrou muito interessada pelo projeto e, também, averiguou a real disponibilidade de todos os recursos materiais necessários para o bom desempenho do projeto. Entretanto, nesta escola, os alunos responderam a algumas atividades de maneira extremamente positiva e, a outras, de forma desinteressada e pouco participativa. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato da turma (em que o projeto foi aplicado) ser caracterizada como bastante indisciplinada, o que nos levou a crer que alguns dos exercícios propostos ou a forma como conduzimos as aulas nem sempre foram capazes de despertar a atenção e o interesse dos alunos. Ainda assim, no geral, a experiência foi entendida como satisfatória, pois os estudantes demonstraram, ao fim das atividades, possuírem uma maior clareza a respeito das noções temporais e espaciais.

### **Considerações Finais**

À luz das nossas experiências e da bibliografia, concluímos, enfim, que a instituição escolar, embora inserida numa lógica educacional e institucional mais ampla, não é redutível a uma relação de mera reprodução do social e da dominação de classe. Neste sentido, o ambiente escolar apresenta particularidades próprias, específicas de cada instituição, que afetam a função social por ela desempenhada. Isto se torna

bastante evidente nas diferentes experiências aqui focalizadas, em que se percebe o impacto dos papéis desempenhados pelos atores envolvidos: escola (direção e intuição), professores, alunos.

Além disso, no que tange à atuação pedagógica, as reflexões a respeito da natureza do filme e das formas mais adequadas de sua utilização no ensino de história apontam para uma necessidade de embasamento teórico-metodológico na elaboração das atividades escolares. Afinal, ainda que o desenvolvimento do trabalho em classe sempre esteja sujeito a incertezas, uma prática bem planejada, que seja fruto de articulações com reflexões teóricas – ao menos entre os professores cuja formação os capacitou para tal – e do conhecimento da realidade em que a atuação pedagógica se dará, aumenta consideravelmente as chances de sucesso de uma aula.

### **Referências Bibliográficas**

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

APPLE, M. *Educação e Poder*. São Paulo: Artmed, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: ALVES, Rubem A.; ARROYO, Miguel (e equipe); BRANDÃO, Carlos R.; CHAUÍ, Marilena S.; COELHO, Ildeu M.; FREIRE, Paulo. *O Educador: Vida e Morte – escritos sobre uma espécie de perigo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CITRON, Suzanne. *Ensinar História Hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2010.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. “Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula”. *Fênix*, Uberlândia 2(5): abr. jun. 2008.

PROENÇA, Maria Cândida. Planificação do Ensino. In: *Ensinar / Aprender História: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p. 149-159.



*Projeto Cartografia Digital UFMG* Disponível em: <  
<https://sites.google.com/site/cartografiadigitalufmg/O-projeto> >; Acesso em: 14 de  
junho de 2012.

VILLALTA, Luiz Carlos; GOMES, Máira Siman; RAMOS, Simone Calil e MICHEL, Sílvia Lara. “O Cinema e a História: reflexões e relato de uma experiência de ensino”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (41): 175-192, jun. 2005.

VILLALTA, Luiz Carlos. “Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva”. São Paulo: *Revista Brasileira de História*, vol. 13, nº 25/26, set. 92/ ago. 93.