

A CRIAÇÃO DE FILMES PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA HISTÓRIA DO BRASIL

Rutemara Florêncio¹

Introdução

O ensino de história na escola pública tem sido objeto de estudo há muitas décadas, intensificado desde que o processo de redemocratização trouxe para o ambiente escolar uma diversidade de pessoas, práticas culturais e visões de mundo que antes não apareciam nesse contexto. Pesquisadores como Bittencourt (2004; 2005; 2013), Monteiro (2009; 2013), Pinsky (2004; 2011), Carretero (2007), entre outros, tratam do ensino de história e dos desafios que se apresentam nesta temática relacionando-os a relevância social e política dessa disciplina escolar, fundamental para construção da cidadania e de uma identidade nacional.

Se o debate sobre o ensino da disciplina de História é atual do ponto de vista da formação de professores, conteúdos e objetivos políticos dos currículos, o uso de mídias e novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem também é objeto dos pesquisadores da área de educação e comunicação.

Atualmente, vivemos em um mundo onde a tecnologia assume cada vez mais o papel de mediadora nas relações sociais. A disponibilidade de inúmeras formas de interação e de entretenimento no cotidiano dentro e fora do espaço escolar, condicionadas ao uso dos recursos tecnológicos está tornando cada vez mais “desafiador” despertar a concentração dos alunos nas salas de aula. Quanto aos professores de História, tal fato se constitui como “problemática” uma vez que, no ensino dessa disciplina, a leitura, a pesquisa em textos e documentos é essencial. Além disso, o uso primordial de um único recurso ou ferramenta (livro didático) é questionado pelos alunos já que, cotidianamente estão absorvidos em imagens de diversos modelos: fixas e em movimento, principalmente.

Neste trabalho tratamos das questões relacionadas à construção do conhecimento histórico escolar direcionado a prática de ensino e aprendizagem na disciplina de História através do uso de novas tecnologias e mídias. No entanto aqui, o uso das mídias não está relacionado ao uso do professor de História e sim ao dos alunos que, depois de terem estudado o conteúdo de História “Revoltas na Primeira República do Brasil” construíram filmes de diversas modalidades mostrando como aprenderam e como representariam as revoltas ocorridas no Brasil no período requerido.

A primeira parte deste trabalho trata da construção do conhecimento histórico escolar, da relevância do estudo sobre História do Brasil para formação da cidadania e de uma identidade nacional. Posteriormente, a abordagem trata da prática de ensino atrelada ao uso de mídias no ensino e aprendizagem da disciplina de História. Finalmente, descrevemos os resultados do trabalho dos alunos do ensino fundamental (9º ano) de uma escola pública em Boa Vista, Roraima, que produziram os filmes sobre as revoltas no Brasil da primeira República usando os recursos tecnológicos que já estão acostumados a utilizar no cotidiano: função vídeo de celulares e câmera fotográfica, além de edição dos filmes via computador.

A construção do conhecimento histórico escolar sobre a história do Brasil

“Talvez muito da indiferença que se nota atualmente pela vida política de nosso país esteja relacionado ao

¹ Professora de História da Rede pública do estado de Roraima. Mestre em Educação.

desprezo do passado de nossa vida pública institucional, obscurecido pela prioridade da atualidade cotidiana. Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para participação democrática, somos levados à ignorância e a omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder.”

Maria de Lourdes Mônaco Janotti

Quando abordamos a construção do saber histórico escolar sobre a história do Brasil, devemos observar que, historicamente a escola e a disciplina de História estiveram inseridas na questão da formação de uma identidade nacional. Bittencourt (2004), ao abordar o ensino da História do Brasil em relação à construção desta identidade faz uma análise temporal sobre o uso político do conhecimento histórico ao longo da história política da nação, adequando-o aos objetivos do Estado em cada período. Assim, os conteúdos de História disponíveis em cada época serviam para enfatizar nacionalismo, patriotismo, dependência econômica de grandes economias mundiais, papel do Brasil no mundo globalizado, entre outras vertentes que se adequassem ao sentido (político) da existência do Brasil naquele momento.

Os objetivos políticos, para Bittencourt (*idem*) modelam o formato do conhecimento histórico presente nos livros didáticos e no ensino da disciplina de História no ambiente escolar. Sendo a escola objeto do Estado, o ideário político que esse representa influencia os objetivos educacionais relacionados à instituição escolar. Nesse caso, a problemática atual da “identidade nacional” está ligada ao tipo de cidadão que se quer formar através da escola, sendo tal formação legalmente instituída através de documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais) e leis (LDB 9394/96).

Hoyos e Barrio (2007, p. 129), ao analisarem aspectos cognitivos e afetivos ligados à identidade nacional observam que a “reflexão político-social” é a própria identidade nacional: “(...) o processo de construção pessoal da identidade nacional ilustra a gênese do indivíduo como pensador político e contribui, entre outras coisas, para compreender sua conduta como cidadão”. Assim, observamos que o sentimento de pertencer a um país é uma construção social, oriunda da família, da escola, do acesso a informações via meios de comunicação, entre outros.

A História do Brasil, organizada didaticamente, para Bittencourt (*idem*), privilegia grupos e classes no encadeamento dos fatos históricos que, essencialmente em sua escrita colocam o aspecto político como central. Nesse caso, consideramos que a democracia, para ser uma prática aprendida e materializada nas ações de todos os indivíduos, deve através do conhecimento histórico, privilegiar a diversidade da participação social nos acontecimentos. Janotti (2013, p. 52) observa que:

Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular e erudita.

Entendemos, portanto, que o modelo metodológico pelo qual a História do país é abordada (onde todas as classes sociais são contempladas na construção dos fatos) juntamente com a forma pelo qual o professor da disciplina organiza didática e metodologicamente esse conhecimento contribui para construção de um saber histórico escolar significativo e ativo. Com a inserção de grupos anteriormente “esquecidos” pela História brasileira, uma nova percepção sobre a participação popular tem lugar na sala de aula, o que leva alunos e professor a sentirem-se como sujeitos ativos nos processos de luta por direitos e garantias democráticas no tempo presente.

Bittencourt (2004, p. 198), ao analisar os modelos didáticos de organização dos conteúdos de História considera mais adequada aquela que trabalha “por eixos temáticos”, pois “(...) fornece ao professor uma maior autonomia no processo de seleção de conteúdos e se baseia em fundamentação de propostas cujas problemáticas são aquelas vividas pela sociedade brasileira”. Assim, concordamos que o modelo por temas está mais adequado aos interesses de uma escola que tem como objetivo atender democraticamente a todas as camadas sociais, observando a participação das mesmas nas mudanças e permanências da política nacional e dos rumos do país.

Para além da escolha dos temas que melhor atendam aos objetivos do ensino e aprendizagem na escola, Bezerra (2004, p. 42) observa que as metodologias utilizadas para construção do conhecimento histórico mesmo no saber histórico escolar “(...) torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.” Essa autora estabelece que a forma pela qual o saber histórico é organizado contribui para que os alunos pensem sobre o papel que possuem no contexto social do país e se percebam como cidadãos ativos. Schmidt (2013) identifica o papel do professor de História nesse processo como alguém que ao ensinar, pode proporcionar aos alunos que participem da construção da História.

O uso de novas tecnologias e mídias na prática de ensino em história

A vida cotidiana está midiaticizada. A pesquisa do IBGE² realizada em 2010 e divulgada em 2012 atestou que a televisão está presente em mais de 95% dos lares brasileiros sendo esse o meio (*media*) mais utilizado para informação e entretenimento. Em qualquer situação ou circunstância, através das novas tecnologias, imagens de tudo e qualquer coisa, informações das mais diversas inundam nossa realidade de tal forma que somos levados a pensar a vida do ponto de vista do espetáculo: tudo pode ser transformado em imagens (fixas ou em movimento), opiniões e notícias que circulam rapidamente chegando aos extremos do planeta com milhões de pessoas acessando-as. Para Melo e Tosta (2008, p. 37) “A mídia possui uma vocação socializadora. Ela tem o poder de disseminar bens culturais, símbolos, imagens e sons, tornando-os comum a toda população.” Nesse caso, consideramos que a mídia tem participação fundamental no cotidiano dos grupos sociais, oferecendo a cada um, produtos que sejam de seu interesse.

A conexão da realidade com aquilo que acontece do outro lado do mundo ou do outro lado do muro de nossas casas é feita, preferencialmente, por imagens. Sendo tudo tão “imagético” e veloz, como poderíamos no ensino e aprendizagem da disciplina de História, conquistar a atenção dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, já que, imersos numa realidade compreendida pela imagem e incontáveis informações, a concentração para leitura e pesquisa sobre a História se constitui como um desafio?

Antes de abordarmos a questão da inserção de mídias e novas tecnologias na prática de ensino e aprendizagem da disciplina de História, é necessário atentarmos para a importância do estudo dessa disciplina escolar. Miceli (2011, p. 40) considera que “(...) o aluno deve ser incentivado a desenvolver uma espécie de sentido histórico, para atuar no mundo em que vive (...)”. Tal consideração se refere ao presente da vida relacionado ao passado onde ambos dialogam dialeticamente produzindo sentidos. Já disse Ferreira Gullar³: “Na verdade, todos nós somos o que vivemos e, de certo modo, o passado constitui também o nosso presente, quer o lembremos ou não.” Assim, observamos que o passado não se dissocia do indivíduo ou da sociedade, ao passo que ele nos dá elementos para compreensão também do presente: ele é (simbolicamente) uma referência.

² <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/ibge-pela-1-vez-domicilios-brasileiros-tem-mais-tv-e-geladeira-d.html>>.

³ <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/35811-ah-ser-somente-o-presente.shtml>>.

Na escola, o estudo da história é organizado politicamente através dos currículos previamente estabelecidos e nos quais estão todos os conteúdos que os alunos devem aprender na disciplina. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizado em 1996, se constituem como um manual de apoio para professores do ensino básico onde constam objetivos, competências e habilidades a ser desenvolvidos tanto no ensino fundamental I e II quanto no ensino médio. Assim, ao elencar os objetivos para o ensino de história no ensino fundamental II, os PCN's de História (1998, p. 43) destacam que:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

Observemos que a dimensão temporal é uma referência fundamental para a construção do saber histórico escolar servindo como base para a compreensão dos fatos históricos e relações desses com presente. Dessa forma, estabelece-se uma ligação entre o que se constrói como saber histórico na escola e as atitudes de cada indivíduo no cotidiano fora dela.

O saber histórico escolar é construído de forma colaborativa. A colaboração é realizada pelos diversos agentes que participam da escola sejam eles o professor, aluno, gestores e comunidade escolar. Ao professor cabe organizar didaticamente o ensino observando o uso de recursos, técnicas, estratégias e conhecimento histórico produzido academicamente para o exercício de sua atividade e ao aluno cabe participar ativamente desse processo, tendo seus saberes valorizados na situação escolar (SCHMIDT, 2013). Nesse caso fica evidente que a interação entre professor e aluno é importantíssima para que os objetivos do ensino e aprendizagem da disciplina sejam atingidos.

A interação propicia a aproximação do professor com os alunos, porém o professor ainda é o agente determinante na condução do trabalho uma vez que a formação profissional prevê estudos e aprendizagens para organizar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem. Miceli (*idem*, p. 41) adverte que “(...) para ensinar História, é preciso gostar de História.” Segundo o autor, esse apreço pela área fortalece a ação do professor fazendo com que “(...) formulas e convenções consideradas tradicionais possam ser superadas ou aprimoradas, para por em seu lugar um ambiente marcado pela reflexão e animado pelo debate”. Nesse caso, entendemos que cabe ao professor estimular o estudo dos fatos históricos adaptando práticas, escolhendo recursos e oferecendo meios para que os alunos atinjam os objetivos propostos e desenvolvam apreço pela História.

Florêncio (2011) mostrou, em pesquisa com alunos do ensino básico, questionamentos dos mesmos a respeito do uso (ou não uso) de mídias no ensino de História. Os pesquisados consideraram o uso de um único recurso didático – o livro de História distribuído para a escola pública – como o grande motivo para que as aulas de História, ao seu entender, sejam “monótonas” e “chatas”. A inserção de uma minissérie histórica veiculada pela televisão e considerada como elemento coadjuvante na representação dos fatos históricos (diferente daquilo que se aprende no ambiente escolar), foi entendida como uma forma de debater tanto esses fatos históricos e as fontes quanto o uso que a televisão faz dos mesmos e os propósitos desse uso. Assim, nas representações dos alunos pesquisados, o uso de mídias torna as aulas de História mais interessantes e reflexivas, contribuindo para a formação de uma visão crítica da “história” veiculada pela televisão e de uma reflexão sobre a produção televisiva.

As críticas tecidas à prática de um único recurso didático nas aulas de História pelos alunos, levanta uma importante discussão: o uso de mídias e das novas tecnologias na sala de aula. É importante ressaltar que não foi sugerido pela pesquisa que o uso do livro ou outro

dispositivo de leitura deva ser deixado de lado, mas sim que outros recursos e estratégias nas aulas de história seriam bem-vindos. Schmidt (2013, p. 63) observa que:

A transposição didática das inovações tecnológicas é, atualmente, outra questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula.

Para essa pesquisadora, é necessária a discussão do papel das novas tecnologias (e suas linguagens) na educação e no ensino de história não apenas como recursos ou técnicas de ensino, mas como objetos de reflexão de acordo com aquilo que veiculam. Tal questão foi trazida à tona pela pesquisa de Florêncio (*idem*), quando os alunos mencionaram que ao utilizar um filme ou uma minissérie histórica, o professor poderia organizar uma discussão sobre os procedimentos de produção e encadeamento dos fatos, as fontes consultadas e o elemento ficção presente no produto midiático.

Podemos considerar que a prática do ensino de História na realidade atual, portanto, se condiciona aos interesses daqueles que participam do processo educacional no ambiente escolar – alunos e professores diretamente – e, num mundo midiático, a escola não pode se negar a trazer as novas tecnologias e as mídias que circulam nessas tecnologias para compor o processo de ensino e aprendizagem problematizando-as e refletindo sobre a ligação entre essas tecnologias, o currículo e a prática pedagógica (SCHMIDT, 2013).

Podemos considerar que o trabalho com imagens em movimento as quais estejam ligadas aos conteúdos de história e as competências que se quer desenvolver através da disciplina de História produz a inserção do processo de ensino e aprendizagem no contexto social atual e questiona a midiática da vida e do cotidiano sem que se perca o caráter temporal e científico do conhecimento histórico. Além disso, tal inserção se constitui como uma necessidade da escola em construir o debate sobre o poder da mídia e seus produtos no mundo atual e assim atender ao objetivo central da educação que é o de formar cidadãos críticos e participativos.

A criação de filmes pelos alunos do ensino fundamental (9º ano) a partir das revoltas da primeira república no Brasil

A utilização de mídias no campo da educação tem sido objeto de autores como Schmidt (2013), Melo & Tosta (2008) que tratam dessa importante inserção no cotidiano da sala de aula uma vez que vivemos numa sociedade midiática que está presente no ambiente escolar. Jacks, Menezes & Piedras (2008), estudam os processos de recepção na área da comunicação e que, incluem os sujeitos escolares diretamente. Assim, a abordagem do uso das mídias se relaciona aos produtos que por elas são produzidos e recepcionados (ou apropriados) de diferentes formas pelos usuários e espectadores que são também os alunos das instituições escolares. Esses, por sua vez, são capazes de transformar o que leram, viram e ouviram em outros produtos de mídia, porém, com significado para o aprendizado das disciplinas e em especial, de História.

A apropriação de qualquer tipo de informação ou conhecimento é algo constante no cotidiano de todos. Essa apropriação pode ou não ser externalizada dependendo da necessidade ocasional. Na escola, o processo de apropriação do conhecimento é algo constante e que, geralmente, deve ser externalizado como algo que foi apreendido. Nesse caso, as estratégias de ensino são importantes porque ajudam a produzir saberes que possuem objetivos políticos e sociais.

O uso das mídias (cinema, televisão, internet) como objeto de ensino foi abordada anteriormente e não apenas como estratégia, mas como fonte de reflexão daquilo que por elas é

produzido. Porém, o fato é que, comumente, o professorado utiliza as mídias (e seus produtos) para a situação de ensino; raramente os alunos se constituem como produtores de conhecimento vinculado aos modelos midiáticos e as novas tecnologias no campo da aprendizagem. Partindo de tal situação, procuramos inverter os usos da mídia (cinema) nas aulas de História de quatro turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista, RR no 4º bimestre de 2013.

A organização das atividades referentes à produção de filmes pelos alunos do ensino fundamental partiu primeiramente do estudo sobre as revoltas populares ocorridas durante a primeira República (1889 a 1930) no Brasil. Aos alunos foi aplicado o método de “fichamento” para que aprendessem a organizar as principais questões referentes à Revolta de Canudos, do Contestado, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Tenentismo e Cangaço. Cada revolta foi amplamente estudada e cada grupo (formado por seis alunos) escolheu o tema de sua preferência e o estilo de filme que iriam produzir.

As revoltas sociais ocorridas no Brasil de 1889 a 1930 foram escolhidas como temáticas para compor filmes devido às questões sociais e políticas nelas inseridas, porém, foi a participação das camadas sociais menos favorecidas e insatisfeitas com a situação econômica, política e social do período que se constituíram como questão principal a ser destacada no conjunto da situação de ensino e aprendizagem. Para que os alunos encontrassem relações entre passado e presente, foi utilizado como problemática inicial os movimentos sociais organizados entre junho e julho de 2013. Dessa forma, os alunos puderam perceber que a participação popular em manifestos é histórica e que alguns motivos continuam se repetindo mesmo passado mais de cem anos entre alguns acontecimentos e outros.

Para produzirem os filmes, os alunos participaram de oficinas sobre produção e edição de filmes através de programas disponíveis em computadores e da função “vídeo” inserido em celulares e câmeras fotográficas. Essas oficinas sobre produção e formatação de filmes foram organizadas pelos bolsistas do PIBID/UFRR⁴- curso de Licenciatura em História. Assim, cada grupo passou a desenvolver um roteiro para produção do filme que escolheu (e do tema), sendo esse roteiro apresentado semanalmente na classe a fim de ser avaliado pelo professor, pelo grupo de alunos e os bolsistas PIBID/UFRR. É importante salientar que o cuidado com a transposição do tema para um estilo cinematográfico foi sempre requerido ao alunado a fim de que, o filme tivesse o sentido “histórico” adequado à época em relação a vestimentas, falas e ações dos personagens. Para Napolitano (2013, p. 92) o professor pode desafiar os alunos a sintetizarem “(...) o conteúdo, personagens e as narrativa do filme articulando palavras, imagens, sons e objetos incorporados de outras fontes ou desenvolvidos pela própria classe”. Assim, todo o processo de pesquisa e construção do filme, foi contemplado na atividade possibilitando aos alunos desenvolverem articulações entre as etapas de produção.

Ao terminar os roteiros sobre cada revolta escolhida, os grupos passaram a fase de produção do filme que durou cerca de quatro semanas; sendo essa produção organizada como atividade extraclasse, uma vez que os conteúdos já haviam sido problematizados e estudados. Ao todo tivemos 04 produções dramatizadas (Revolta da Vacina, Cangaço, Revolta da Chibata e Revolta do Contestado); 04 produções que reuniram na produção a fotografia, música e texto e edição de imagens (Cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Revolta de Canudos) e 01 produção que reuniu imagens sobre a revolta e a narração dos alunos feita em áudio. Todas essas produções foram apresentadas em evento organizado pela escola a toda comunidade escolar no final do ano letivo de 2013 e premiadas (1º, 2º e 3º lugar) segundo a preferência do público presente.

Ao premiarmos os três primeiros colocados, seguimos o regulamento estabelecido no início da atividade, portanto todos os alunos estavam cientes que, além de funcionar como meio avaliativo para

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES) /Universidade Federal de Roraima.

a professora de História, as produções estariam competindo entre si como em um festival de cinema. Entendemos que essa competição assim como a atribuição de uma nota da disciplina foi uma forma de motivar os alunos despertando maior interesse para realização da atividade.

A apresentação das produções na escola e as escolhas do público mostraram a opção do coletivo escolar pelas dramatizações que representaram as revoltas, uma vez que, os três filmes escolhidos foram aqueles que mostraram os alunos atuando como atores na história: Revolta da Chibata, Cangaço e Revolta da Vacina. Essas escolhas mostram a força do elemento cinema: imagético, teatral e dramático na construção de uma história, seja ela, baseada em fatos reais ou pura ficção conforme mostrou pesquisa de Florêncio (2011) sobre o uso de minisséries históricas como objeto de estudo na disciplina de História. Costa (2013) observa que existe mágica no cinema porquanto ele possibilita que nosso imaginário seja por ele projetado, possibilitando que vivenciemos outras experiências e situações que, na vida real, não podemos vivenciar.

Considerações finais

No texto “O ensino de História e a pedagogia do cidadão”, Elza Nadai (2011) levanta um questionamento acerca do papel que professores de História possuem na manutenção (ou mudança) do sistema excludente que opera na educação brasileira pública. Em determinado ponto, aborda as referências padronizadas de desempenho escolar, comuns a maior parte do professorado e que remontam a uma época onde o papel do professor e da escola eram outros. Tomando como base esse questionamento, pensemos na prática, nos temas e nas metodologias que contribuem no processo de ensino e aprendizagem de História.

A construção do saber histórico escolar se relaciona às questões políticas presentes nos currículos oficiais e também a prática de ensino dos professores da disciplina de História uma vez que, esses são os agentes que organizam a situação de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse caso, o professor é o responsável pela escolha dos conteúdos, metodologia que utiliza na situação de ensino e também pelos recursos que escolhe na composição das aulas e das atividades avaliativas.

A responsabilidade do professor na condução das aulas de História também assume uma postura política, pois de acordo com objetivos de formação do alunado (competências e habilidades requeridas para as ações e relações sociais, cidadania, trabalho, entre outros) as escolhas metodológicas são feitas e os temas de História, escolhidos. Bernard Charlot (2013) observa que a educação baseada em competências é uma necessidade de um mundo em que o profissional está incumbido de “resolver problemas”. Assim, se o objetivo da escola é formar indivíduos para atuarem no mundo, nada mais apropriado, portanto, que as mídias (tão onipresentes na vida cotidiana) façam parte do processo de ensino tanto como objeto de estudo e debate como também para apropriação de seus mecanismos de produção.

A pertinência do trabalho educativo e criativo que fundamentou a atividade de produção de filmes pelos alunos do ensino fundamental possibilitou mudar a prática avaliativa rotineira (testes, provas, exercícios no caderno) para uma proposta que englobou, não apenas o conhecimento dos alunos sobre o assunto, mas a reflexão dos mesmos sobre “quem” (também) constrói a História. Aliado a isso, o processo de produção dos filmes levou-os a pesquisa sobre como o cinema e a televisão são construídos, os interesses dos produtores e também dos espectadores. Com o trabalho em grupo dividiram opiniões, conhecimentos e construíram saberes que ficarão para toda vida.

As histórias das revoltas no Brasil da primeira república, contadas a partir da percepção dos alunos do nono ano, mostraram que, com o advento das novas tecnologias, os recursos para o ensino das diversas disciplinas, e aqui, da História, se tornaram acessíveis e de fácil utilização, se constituindo como elementos motivadores da aprendizagem. O sucesso que a atividade alcançou junto a todos os participantes durante a produção de cada filme e ao fim, com a exibição pública, atesta que as

mudanças na prática de ensino e o uso de mídias e tecnologias no ensino e aprendizagem acrescentam maior sintonia da educação escolar e o ensino de História com o cotidiano extraclasse.

Referências

BARRIO, Cristina Del; HOYOS, Olga. O significado cognitivo e afetivo da identidade nacional em crianças e adolescentes colombianos e espanhóis. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Cristina. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2013.

FLORÊNCIO, Rutemara. *Recepção e Representações Sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio*. Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/Rutemara-completa.pdf>>.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>.

MELO, José Marques de Melo; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2013.