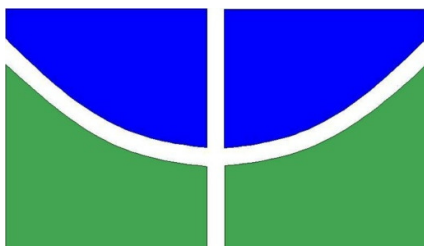


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DE FILME NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAIC SANTA PAULINA  
PARANOÁ-DF**

**EDICARLOS ALVINO DA SILVA**

**Brasília – DF  
Dezembro, 2015**

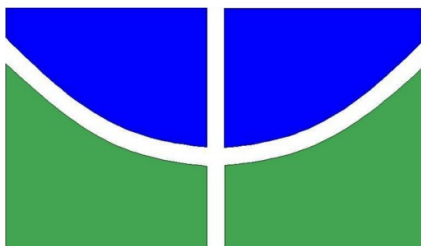


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DE FILME NA**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAIC SANTA PAULINA**  
**PARANOÁ-DF**

**EDICARLOS ALVINO DA SILVA**

**Brasília – DF**  
**Dezembro, 2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDICARLOS ALVINO DA SILVA**

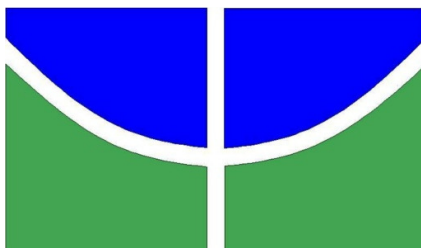
**RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DE FILME NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAIC SANTA PAULINA  
PARANOÁ-DF**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho

**Brasília-DF**

**Dezembro, 2015**



Monografia de autoria de Edicarlos Alvino da Silva, intitulada Relato de Experiência Com Uso de Filme na Prática Pedagógica no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF, apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília.

---

**Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho (Orientadora)**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

---

**Profa. Dra. Ana Catarina Zema de Resende (Examinadora)**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

---

**Profa. Ma. Andréia Pereira de Araújo Martinez (Examinadora)**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

**Brasília-DF**

**Dezembro, 2015**

Dedico este trabalho a minha mãe (em memória).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Xangô e Iemanjá, meus orixás que cuidam do meu destino, aos meus pais que me deram a vida e a minha companheira e esposa Cristiana pelo apoio, incentivo e estímulo. Agradeço a professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho pelas orientações, acolhimento e afetividade.

*"Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos"*

*(Paulo Freire)*

SILVA, Edicarlos Alvino Da. Relato de Experiência Com Uso de Filme na Prática Pedagógica no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2015.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo apresentar uma prática pedagógica com a utilização de filmes como recurso pedagógico no ensino de História na Educação Básica. O interesse por esse tema foi pelo fato de ser professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e procurar planejar aulas que possam envolver os/as estudantes em temas críticos. Os capítulos deste trabalho estão baseados nas intervenções pedagógicas no campo de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Pressupomos que esse recurso pedagógico, filme, pode contribuir para a motivação e aprendizagem de crianças e jovens. Vamos apresentar uma experiência pedagógica na escola CAIC Santa Paulina Paranoá-DF com a utilização de filme com temática reflexiva sobre o mundo moderno e seus impactos na vida das pessoas que vivem de acordo com a ideologia desse mundo.

**Palavras-chave:** Cinema; prática pedagógica; relato de experiência.



SILVA, Edicarlos Alvino Da. Experience Report With Movie Use in Teaching Practice in CAIC Santa Paulina Paranoá -DF. Brasília - DF, University of Brasilia / Faculty of Education (Work Completion of course), 2015.

### **ABSTRACT**

This course conclusion work aims to present a pedagogical practice with the use of film as an educational resource in the teaching of History in Primary Education. Interest in this subject was by being a professor at the Department of Education of the Federal District and look plan lessons that could involve the / the students in critical issues. The chapters of this work are based on pedagogical interventions in the training field supervised the Faculty of Education, Faculty of Education (FE) at the University of Brasilia (UNB). We assume that this educational resource, film, can contribute to motivation and learning of children and young people. We will present an educational experience at school CAIC Santa Paulina Paranoá -DF with the use of reflective film with themes about the modern world and its impact on the lives of people who live according to the ideology of this world.

**Keywords:** Cinema; teaching practice; experience report.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Charge que retrata a linha de montagem e alienação do trabalho.....	30
Figura 2: Cena do filme Tempos Modernos.....	36
Figura 3: Cena final do filme Tempos Modernos (1936).....	39

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I – MEMORIAL .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE II – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DE FILME NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAIC SANTA PAULINA PARANOÁ-DF.....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO FILME TEMPOS MODERNOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>29</b>
2.1- REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.....	29
2.2- REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: EFEITOS ECONÔMICOS E SOCIAIS.....	30
2.3- FILME TEMPOS MODERNOS (1936).....	36
<b>CAPÍTULO 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A UTILIZAÇÃO DO FILME TEMPOS MODERNOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>40</b>
3.1 - CONTEXTO DA PESQUISA- PARANOÁ-DF.....	40
3.2 - CARACTERIZAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA - CAIC SANTA PAULINA.....	42
3.3 - RELATOS DO USO DO FILME TEMPOS MODERNOS (1936) E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>PARTE III - PERSPECTIVA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>58</b>

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho acadêmico é a etapa final, parte do requisito para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da Professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho e tem como enfoque um relato de experiência com uso de filme na prática pedagógica no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF, direcionado ao uso do cinema enquanto instrumento didático no ensino de História, cujo tema expressou a relação educação e cinema.

O trabalho é constituído por três partes, de acordo com as normas acadêmicas. A primeira parte do trabalho é constituída pelo memorial, onde apresento a minha história de vida desde o início da caminhada no ambiente escolar, passando pelo período de escolha profissional, até o acesso à Universidade de Brasília (UnB) por meio do 1º Vestibular de 2013 para portador de diploma. Narro aspectos vivenciados com muita resiliência na tentativa de emancipação humana por meio do processo educacional e da escolarização.

Na segunda parte abordo os principais conceitos teóricos do uso do cinema no ensino de História na Educação Básica. Os filmes oferecem possibilidades de análise histórica, realizo análise fílmica da obra cinematográfica “Tempos Modernos” (1936) de Charles Spencer Chaplin. Apresento a importância do uso do cinema e ensino de História na Educação Básica como prática pedagógica.

A terceira e última parte do meu trabalho versa sobre as minhas perspectivas profissionais, meus planos tanto para o campo profissional quanto para a continuidade dos meus estudos. Minhas aspirações como educador e, principalmente, meu projeto de vida após a graduação em Pedagogia pela conceituada Universidade de Brasília (UnB).

## **PARTE I – MEMORIAL**

Meu nome é Edicarlos Alvino da Silva, a maioria das pessoas me chama de Edi. Nasci em 29 de janeiro de 1981 no Hospital Regional de Taguatinga-DF (HRT). Sou filho de Judite Silva Siqueira e Raimundo Alvino Fortunato. Minha mãe é natural da Bahia (BA) e o meu pai do Ceará (CE). Quando o meu pai começou o relacionamento com a minha mãe, ela já tinha dois filhos (Edison Silva e Edmilson Silva) frutos do primeiro relacionamento dela. Posteriormente, meu pai também teve dois filhos (Paulo Fortunato e Alvino Fortunato) em outro relacionamento.

Iniciei a minha escolarização na pré-escola em 1987, aos seis anos de idade em uma creche chamada São Lucas na Ceilândia Sul-DF. Eu ficava de 07:00 às 17:00 horas, de segunda-feira a sexta-feira, na creche São Lucas. A minha mãe trabalhava como caseira e cozinheira em uma Organização Não Governamental (Federação de Bandeirantes do Brasil) na Ceilândia Sul-DF e o meu pai trabalhava no mercado informal fazendo “bicos” como pedreiro. Não me lembro do nome da minha professora na pré-escola.

Tive uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas muito feliz. A minha mãe sustentava a família com um salário mínimo e o meu pai fazia “bicos” como pedreiro. Recordar o meu processo de escolarização é algo complexo, no primeiro dia de aula na pré-escola eu chorei muito por insegurança de que não aprenderia a ler e a escrever. A minha mãe se abaixou na minha frente e profetizou... “Você vai aprender a ler e a escrever e ainda vai se tornar um professor...”. Profecia que se realizou!

Na infância eu gostava de jogar futsal e nadar em um clube (Tiradentes) próximo a minha casa na Ceilândia Sul-DF. Ainda na infância vi uma roda de capoeira na escola e foi “amor a primeira vista”, fiquei encantado e posteriormente comecei a praticar capoeira na escola. Estudei até o 6º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas da Ceilândia Sul-DF. Aos treze anos de idade, em 1994, mudei para o Paranoá-DF com a minha família por motivos do trabalho da minha mãe. Fui matriculado no 7º ano no Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá-DF e posteriormente estudei no Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá-DF até terminar o Ensino Médio em 1999.

Lembro com saudade de algumas professoras e professores que me fizeram “sonhar” com a possibilidade de uma vida melhor que poderia ser alcançada por meio dos estudos e da escolarização. Mas também me lembro das professoras e dos professores que me deram aula no Paranoá-DF e desprezavam os/as estudantes e cometiam muitas violências simbólicas

contra nós. Professores/as que moravam no Plano Piloto (Brasília) e tinham tratamentos desumanos, discriminatórios e racistas contra os/as estudantes moradores/as do Paranoá-DF. Infelizmente.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996: 73).

Na minha adolescência eu gostava de ouvir Chico Science e Nação Zumbi (ainda gosto!) uma banda de Pernambuco. Preocupava-me com o que seria da minha vida profissional. Trabalhei em uma Organização Não Governamental (Federação de Bandeirantes do Brasil no Paranoá-DF) dos 15 aos 18 anos dando aulas de reforço escolar para o 5º ano, exatamente na mesma Organização Não Governamental (Federação de Bandeirantes do Brasil) onde minha mãe era caseira e cozinheira. Ela trabalhou nesta Organização Não Governamental (Federação de Bandeirantes do Brasil) por trinta anos como caseira e cozinheira até se aposentar com um salário mínimo.

Tentei três vestibulares para ingressar na Universidade de Brasília (UnB) e não consegui êxito. Fiz vestibular para o Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) em 2002, passei e fui cursar a graduação de História (Licenciatura), só consegui estudar em um Centro Universitário privado por que fui contemplado com o Financiamento Estudantil (FIES). Tempos difíceis... Havia dias que eu não tinha dinheiro para pagar a passagem de ônibus, o jeito era pegar a bicicleta e ir do Paranoá-DF para o Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) na Asa Norte (Brasília)... Eu ia! Terminar o curso de História (Licenciatura) era uma questão de honra para mim e, principalmente, para a minha mãe que sempre me incentivou. Eu arcava com as minhas despesas pessoais dando aulas de reforço escolar. Sempre acreditei que eu terminaria o curso de História (Licenciatura), não foi fácil. A minha orientadora da monografia no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) foi a professora Dra. Maria Aldenira (“Nira”). Foi muita resiliência e insistência para concluir a graduação de História. Em 2007, terminei o curso de História (Licenciatura) do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e em 2008, 2009, 2010, 2013 e 2014 trabalhei como professor (contrato temporário) na Secretaria de Educação do Distrito Federal dando aulas de História nas escolas públicas do Paranoá-DF.

Em 2010, a minha mãe faleceu de Acidente Vascular Cerebral (AVC). Eu “perdi o chão”... Quase enlouqueci... Em 2011, comecei a namorar com uma “colega” (Cristiana) que muito me apoiou e fez-me refletir sobre a importância de ser resiliente em um momento tão difícil da minha vida. Fiquei desempregado em 2011 e 2012, não conseguia me concentrar em nada, como já relatei, eu “perdi o chão”, a saudade da mãe “rasga” a gente. Em 2013, passei no concurso público simplificado de professor (contrato temporário) da Secretária de Educação do Distrito Federal e passei no vestibular da tão “sonhada” Universidade de Brasília (UnB) no curso de Pedagogia (noturno). Ingressei na Universidade de Brasília (UnB) no primeiro semestre de 2013 por meio do vestibular para portador de diploma. Ainda em 2013, eu fiz um curso de complementação pedagógica para fazer o concurso de professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para Pedagogia e História. Para não enlouquecer com a perda da minha mãe eu voltei a estudar. No segundo semestre de 2013 tranquei o curso de Pedagogia (noturno) da Universidade de Brasília (UnB) para estudar para o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal e passei no concurso de professor efetivo em Pedagogia e História. Assumi como professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal no segundo semestre de 2014. Considero que foi a minha maior conquista pessoal e profissional. Ainda em 2014, fui contemplado com um apartamento do Programa Morar Bem Minha Casa Minha Vida no Jardins Mangueiral. Fui a primeira pessoa da minha família a terminar um curso superior (História/Licenciatura) e a passar em um concurso público efetivo. Graças aos meus pais e aos meus Orixás (Xangô e Iemanjá)!

Durante o meu percurso estudantil na Universidade de Brasília (UnB) quatro professoras (Dra. Sônia Marise, Dra. Renísia Filice, Dra. Ana Catarina e Ma. Andréia Martinez) e um professor (Dr. Renato Hilário) me marcaram muito com suas observações inquietas, reflexivas, afetivas, lúcidas e esclarecedoras das realidades educacionais e sociais.

A disciplina Projeto 4 (Economia Solidária) proposta pela professora Dra. Sônia Marise me fez vivenciar bons momentos no CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF. No segundo semestre de 2014 trabalhei como professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal no CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF e desenvolvi um projeto ligado à História e a prática da capoeira para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. A turma era composta por 25 estudantes matriculados/as, mas apenas 23 estudantes frequentes. Procurei trabalhar com o empoderamento e o fortalecimento da identidade negra por meio da capoeira. Foi muito gratificante essa vivência no CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF. A professora Dra. Sônia Marise trouxe reflexões sobre as desigualdades sociais e como a sociedade é

“formatada” socialmente. Temos que lutar para construirmos uma sociedade mais digna e justa, principalmente para as pessoas menos favorecidas economicamente. A proposta da professora Dra. Sônia Marise de desenvolver projetos (Economia Solidária) em regiões administrativas com índices de vulnerabilidade social ultrapassa os limites acadêmicos e colabora com melhorias sociais e humanas.

A professora Dra. Renísia Filice na disciplina Ensino de História e Cidadania abordou de maneira profunda aspectos ligados as questões étnico-raciais. Sou um homem negro e me identifico muito com as demandas da população negra na sociedade. Políticas públicas devem ser implementadas com intuito de reparações históricas para a população negra no Brasil. Iniciei no primeiro semestre de 2015 uma Pós-graduação Lato Senso (Políticas Públicas Gênero e Raça) semipresencial na Universidade de Brasília (UnB) e a professora Dra. Renísia Filice é coordenadora da Pós-graduação. Pretendo concluí-la no primeiro semestre de 2016.

O professor Dr. Renato Hilário abordou a importância de vivenciarmos um processo de relações sociais com afetividade e dialogicidade. Estamos em construção e sofremos transformações individuais e coletivas. A disciplina Educação de Adultos ofertada pelo professor Dr. Renato Hilário, juntamente com o auxílio da monitora Doralice, me despertou para a importância de estarmos por “inteiro” nas atividades que executamos na nossa vida e na vida dos outros. Temos que colocar “amor” em tudo o que nos propomos a fazer e nas nossas relações interpessoais. Ao longo do semestre ficou evidente a importância de combatermos a “educação bancária”. Uma perspectiva libertadora é fundamental para o processo existencial dos seres humanos. O afeto, a amorosidade e a demonstração não verbal (toque) são importantes para nos aproximarmos uns dos outros e estabelecermos vínculos. Não podemos estabelecer vínculos na desconfiança. Instrumentar as pessoas por meio da educação (escolarização) é fundamental para grupos e/ou pessoas que se encontram oprimidas libertar-se de opressões das classes e grupos dominantes.

Observar somente o cognitivo dos/as estudantes e das pessoas não é suficiente para tirarmos nossas conclusões. Temos que considerar as subjetividades de cada ser humano. Superar as exclusões sociais por meio do acolhimento e pensamento crítico é importante para pensarmos a construção de uma nova perspectiva social. Os seres humanos se constituem na teoria e prática (práxis). Pensar a exclusão de jovens e adultos é pensar na possibilidade de reparações históricas necessárias. O Estado comete violências quando não garante os direitos sociais básicos para as pessoas. Ter uma atitude anti-hegemônica, anti-autoritária e anti-



elitista é fundamental para combatermos omissões históricas contra aqueles/as que foram e são excluídos do processo de cidadania. A educação escolar deve ser transformadora e humanizar as nossas relações sociais. A mobilização social e os laços de solidariedade são importantes para lutarmos por melhorias sociais.

Indignar-se com injustiças sociais deve ser a postura de todos/as que desejam construir uma sociedade mais justa e democrática. O engajamento político como educadores/as é importante para não sermos apenas reprodutores/as do conhecimento e do sistema. Educar com intuito da consciência política colabora com a formação de cidadãos/ãs críticos/as da realidade. Precisamos nos “despir” das nossas vaidades para ensinar e aprender mutuamente por meio do diálogo com respeito às diferenças. Educadores/as devem evitar reproduzir aspectos do sistema opressivo. Aprender a ouvir, a ver e perceber é um exercício.

Todos nós temos ou já tivemos dificuldades existenciais individuais e/ou coletivas. Atitudes solidárias podem amenizar os nossos sofrimentos e dificuldades. O cuidado com o outro significa o cuidado consigo mesmo/a. Sentimento de pertencimento a uma comunidade e/ou grupo nos fortalece diante das demandas da vida. A nossa condição é de ser humano e nos constituímos seres humanos nas relações dialógicas.

A pesquisa do professor Dr. Renato Hilário sobre o Paranoá-DF trouxe aspectos importantes sobre a luta da minha comunidade por dignidade. É importante saber que existe um trabalho militante por parte de um intelectual que apresenta o Paranoá-DF para o mundo. No Paranoá, ainda há muitos problemas sociais, assim como outras Regiões Administrativas do Distrito Federal que “pagam o preço” da exclusão pela ausência do Estado e a falta da garantia dos direitos sociais básicos (moradia, educação, segurança, saúde, trabalho e lazer) para a comunidade. Estou na “luta” pelo não silenciamento do “meu povo”. Falo meu povo porque cresci no Paranoá e estudei nas escolas públicas do Paranoá até chegar aqui na Universidade de Brasília.

Na disciplina de História da Educação Brasileira tive a oportunidade de conhecer uma ótima historiadora, a professora Dra. Ana Catarina, super empolgada e com uma voz bastante imponente! Refletimos sobre a importância de lutarmos por uma educação brasileira de qualidade e realmente para todos/as, analisamos manifestações e concepções dos processos educativos em diferentes momentos históricos da sociedade brasileira. Outro aspecto que também me chamou muito atenção na prática pedagógica da professora Dra. Ana Catarina foi o sentimento de alteridade e a sensibilidade em valorizar a diversidade e aspectos da cultura indígena e negra. Gosto muito de História, aliás, fiz o curso de História (Licenciatura).

Tive o prazer de cursar a disciplina Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos com a professora Ma. Andréia Martinez, ela me marcou profundamente por causa da sua leveza, calma e propriedade em abordar aspectos da educação infantil. Acredito que despertei um pouco para a paternidade! Verificamos a importância de respeitar o processo de desenvolvimento de cada criança, assim como os seus conhecimentos prévios e sua cultura. Cada ser é um “universo”... Cada pessoa se desenvolve de forma singular e não temos o direito de “programar” ninguém conforme os nossos interesses.

Sou filho de pais analfabetos funcionais, eles me incentivaram a estudar e a não desistir diante das adversidades da vida. A minha mãe era da Umbanda e sempre teve muita fé e reverência em Iemanjá e nos orixás. Participo de religião de matriz africana (candomblé) e sou filho de Xangô e Iemanjá. Sou capoeirista e tenho muito respeito pela minha ancestralidade negra. Salve os meus ancestrais, a minha mãe e os meus Orixás (Xangô e Iemanjá)!

Em 2015 me casei com a minha “colega” Cristiana e pretendemos ter filhos/as. Pretendo terminar o curso de Pedagogia e continuar dando aulas de História. Estou tentando me organizar financeiramente para comprar uma casa e futuramente acolher o meu pai, ele é idoso e trabalha como caseiro em uma Organização Não Governamental no Paranoá-DF e não tem casa própria. Meus ídolos são os meus pais, e em especial a minha mãe.

Atualmente trabalho 40 horas semanais como professor (Secretaria de Educação do Distrito Federal) de História e Parte Diversificada (PD) no Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá-DF. Dou aulas para o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental II, tenho dez turmas com aproximadamente 35 estudantes em cada turma. Acredito que a minha formação no curso de Pedagogia pode colaborar na minha atuação didático-pedagógica e docente durante a minha carreira no magistério. Realizo-me muito atuando como professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal na cidade (Paranoá-DF) onde eu cresci e estudei até o Ensino Médio.

Ser trabalhador (40 horas semanais) e estudante do curso de Pedagogia (noturno) da Universidade de Brasília (UnB) é uma grande conquista e desafio. Sinto-me um privilegiado em trabalhar com a educação, apesar dos/as profissionais de educação não serem valorizados/as o quanto merecem. Não é só o salário que me motiva a ser educador/professor, tenho o intuito em colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática por meio da educação.

## **PARTE II - RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DE FILME NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAIC SANTA PAULINA – PARANOÁ-DF**

### **INTRODUÇÃO**

A Revolução Industrial teve início na Inglaterra por volta do século XVIII e estendeu-se para outros países a partir do século XIX. Antes da Revolução Industrial, a maioria da população europeia vivia no campo ou em pequenas vilas. Trabalhavam de maneira individual ou em pequenos grupos, produziam em pequena escala para a própria subsistência. A atividade de transformação de matérias-primas era realizada de maneira artesanal e o produtor controlava as diversas fases da produção.

Com o advento da industrialização em meados do século XVIII, as relações de trabalho foram alteradas. Houve avanços técnicos, aliados ao aperfeiçoamento dos métodos produtivos e a criação de máquinas e indústrias. O processo de mecanização e industrialização de produção alterou as relações de trabalho. Cada trabalhador cumpria uma tarefa específica no processo de divisão do trabalho, divisão esta, que o colocava de maneira alienada com relação ao produto produzido.

Tendo em vista o contexto social acima descrito, o presente estudo aborda o seguinte problema: qual a importância das obras cinematográficas (filmes) enquanto recursos didáticos na Educação Básica?

Na tentativa de oferecer respostas à questão levantada foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Mostrar a importância de utilizar recursos audiovisuais, como o cinema, para o enriquecimento didático-pedagógico nas aulas de História na Educação Básica, com o intuito de promover o debate crítico e reflexões sobre os distintos contextos sociais e temporais.

Objetivos específicos:

- Utilizar o filme “Tempos Modernos” (1936) de Charles Spencer Chaplin como recurso pedagógico e realizar um paralelo com a realidade dos/as estudantes;
- Compreender como o cinema pode auxiliar na construção do pensamento crítico dos/as educandos/as por meio do relato de experiência realizada no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF.

Para tentar responder aos objetivos traçados neste estudo, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa, por concordarmos que “muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (TRIVIÑOS, 2009, p.120). Optamos ainda pelo método análise descritiva e a técnica revisão de literatura, a fim de melhor fundamentar as ideias a serem desenvolvidas por meio de relato de experiência com uso de filme no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF.

A segunda parte deste trabalho de conclusão de curso encontra-se dividido da seguinte maneira:

Capítulo 1: revisão bibliográfica sobre cinema e ensino de História na Educação Básica.

Capítulo 2: análise da obra cinematográfica “Tempos Modernos” (1936) de Charles Spencer Chaplin.

Capítulo 3: reflexão crítica acerca da utilização de filmes enquanto recurso didático no ensino de História na Educação Básica. Relato de experiência com o uso do filme Tempos Modernos (1936) de Charles Spencer Chaplin no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I.

## **CAPÍTULO 1 - CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esse capítulo trata de apresentar o marco legal sobre cinema e ensino de História na Educação Básica para apoiar o trabalho pedagógico do professor e discute a relação entre cinema e História para mostrar as questões importantes que devem ser consideradas pelo/a professor/a.

Em 26 de junho de 2014 entrou em vigor a Lei 13.006 que acrescenta um parágrafo no artigo da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, 2 horas mensais de filmes de produção nacional nos estabelecimentos escolares de Educação Básica. O projeto original deu origem à Lei 13.006/14 proposto pelo senador Cristovam Buarque. A Lei aponta que a exibição dos filmes nacionais constitua-se como componente complementar à proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

A Lei 13.006/14 torna obrigatória a exibição de 2 horas mensais de filmes nacionais na Educação Básica integrada à proposta pedagógica da escola. A Lei é pontual e direta. Tal caráter faz com que nos mexamos para resolver a proposta da Lei. Não existe uma proposta mais abrangente que compreenda os filmes nacionais como recurso didático no ambiente escolar. A formação de docentes para trabalhar com audiovisual integrado na proposta pedagógica é fundamental para efetivarmos a Lei com êxito. O currículo escolar deve compreender o audiovisual como uma linguagem em diálogo com outras áreas do conhecimento. A exibição de obras cinematográficas não deve ser uma alternativa que sirva para preencher horário ou utilizado como recurso punitivo.

A pluralidade pedagógica deve ser pensada, planejada e executada com intuito de contribuir com a construção de uma educação crítica dos meios que utilizamos como recursos audiovisuais: cinema, televisão e internet. Podemos levantar diversas atividades pedagógicas que podem ser realizadas com o audiovisual no ambiente escolar. As atividades pedagógicas são importantes desde que sejam planejadas previamente com intuito de refletir, construir e transformar a realidade dos/as estudantes. Tornar o processo de mediação atrativo é um desafio uma vez que há a ausência de uma cultura de assistir filmes em casa e/ou na escola. A exibição necessita ser interessante e capaz de envolver os/as estudantes no debate e reflexão sobre as obras cinematográficas. A realidade plural dos/as estudantes proporciona refletir sobre o meio urbano, rural, comunidades quilombolas, povos indígenas, populações ciganas, relações de trabalho e construções sociais diversificadas. Significa compreender que o

cinema, para além do campo do entretenimento, abre possibilidades de conhecimento e descoberta de perspectivas de visões e leituras sobre o mundo.

A sociedade necessita de uma escola que valorize a transversalidade e a interdisciplinaridade, os problemas criados pela sociedade contemporânea não são mais possíveis de serem solucionados pela escola reprodutora do conhecimento. Educadores/as e estudantes são sujeitos históricos nos processos educativos e colaboram com as transformações educativas na sociedade.

Cabe à escola propiciar ao aluno o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que o habilitem a viver em sociedade, enfrentando e resolvendo problemas e participando de forma democrática na vida política (SEFFENER, 2000: 275).

A análise da relação entre educação e sociedade por meio de uma perspectiva crítica e dialética proporciona a reflexão sobre as práticas educativas. A prática educativa além de ser um fenômeno social e universal, fundamental à existência e dinamização da sociedade, direciona caminhos para a possível humanização e transformação social. As sociedades possuem educações que transmitem por meio de suas culturas de maneira formal (escola), ou informal (de maneira espontânea).

A educação faz parte da dinâmica das relações sociais. O cotidiano, as relações educador/a - estudante, os objetivos da educação e a ação pedagógica do trabalho docente estão cheios de significados sociais, portanto, é fundamental compreendermos como cada sociedade organiza-se e procura resolver contradições e conflitos. A ação docente deve ter intencionalidade em situações de ensino-aprendizagem, assim como a multidimensionalidade do processo educacional, a relação educador/a – estudante necessita de reflexão.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprende-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2005: 7).

Por um longo período predominou na historiografia uma posição tradicional de cunho positivista, onde o pesquisador descreve as fontes partindo de uma visão cronológica e supostamente neutra dos fatos. O historiador utiliza documentos oficiais produzidos pelo governo, mas não problematiza, ou seja, não faz perguntas às fontes. Questionando tal

modelo, os pesquisadores da Escola dos Annales<sup>1</sup> (1929), como Marc Bloch e Lucien Febvre, passaram a produzir textos históricos sob outras perspectivas, criando novas dimensões ou novos “modos de ver” determinado objeto. A partir de então, ampliou-se a noção de fonte “que passou a abarcar potencialmente qualquer coisa que pudesse “dizer” algo sobre o passado” (NAVARRETE, 2008: 21).

(...) os historiadores perceberam o caráter ilusório da verdade absoluta, intemporal e metafísica difundida pelos positivistas, a qual implicava na ausência de pressupostos ideológicos e na neutralidade do historiador, e passaram a afirmar que, na verdade, era o historiador que construía e recortava seu objeto de estudo (SALIBA, 1993, apud, NAVARRETE, 2008: 22).

A história do presente é percebida como uma história de engajamentos, uma história experienciada e que, portanto, provoca o posicionamento do estudioso sobre os fatos, que ele pode acompanhar mais atentamente. (...) o posicionamento político do historiador, suas crenças e percepções sobre a realidade estarão presentes em qualquer temática, que ele se propuser a estudar, independentemente do período histórico selecionado (FERREIRA, 2009: 194).

O cinema por muito tempo não foi incluído na lista de fontes históricas. É com o advento da Escola dos Annales que aos poucos passa a ser reconhecido e analisado enquanto documento que tem algo a contribuir com o conhecimento histórico (NASCIMENTO, 2008, 11). Em um primeiro momento desse processo de apropriação do cinema como fonte histórica, por volta do início do século XX, pouquíssimos historiadores haviam aderido a esse material que era visto como “uma espécie de reflexo transparente da realidade” (NAVARRETE, 2008: 25). Nos anos de 1960, devido às mudanças de paradigmas provocadas pela Escola dos Annales, o cinema ganhou mais espaço no fazer histórico, passando a ser reconhecido como “uma construção, uma representação do real” (NAVARRETE, 2008: 25).

A lenta inserção do cinema no debate histórico, entre outros fatores, pode ser resultado da dificuldade dos historiadores em lidar com esse tipo de documento que utiliza recursos como imagens, sonoridade, vestuários, objetos, personagens fictícios (FERREIRA, 2009: 188-189; FERRO, 1992: 86). Como explica Marc Ferro,

(...) partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita.

---

<sup>1</sup> Em 1929 Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram a Revista Annales d'histoire économique Sociale, posteriormente denominada Annales, Economies, Sociétés, Civilizations (NASCIMENTO, 2008: 12).

Considerar imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las (FERRO, 1992: 86).

Na citação retirada de Ferro<sup>2</sup> (1992), é importante destacar a necessidade do estudo interdisciplinar na produção da análise fílmica, pois o pesquisador que interage com outras áreas do conhecimento demonstra mais facilidade para compreender a linguagem do cinema e suas nuances. Parte-se do princípio de que a análise deve levar em consideração o contexto em que o filme está sendo produzido, elementos relacionados a gênero, grupo étnico-racial, relações de poder, aspectos subjetivos, a fim de identificar principalmente sua intencionalidade (FERREIRA, 2009: 195-196).

Pensando o cinema enquanto uma representação simbólica de diversas temáticas que muitas vezes buscam resgatar a memória coletiva de um povo ou determinados grupos sociais, é importante que a análise do historiador seja sensível à interpretação de fatores ideológicos, ideias, posicionamentos e até mesmo as ausências que podem responder a muitos dos questionamentos levantados (FERREIRA, 2009: 187-195).

Pedagogos/as, historiadores/as licenciados/as, mestres/as e doutores/as que utilizam obras cinematográficas como recursos pedagógicos devem aderir a metodologias de análise que permitam, em conjunto com os/as discentes/as, uma reflexão crítica e que, portanto, não se resuma a uma mera ilustração dos fatos relacionados ao conteúdo proposto. Relacionar informações das obras com o dia a dia e as vivências dos/as estudantes colabora para uma reflexão crítica da sociedade.

Assim como ocorreu com a historiografia, o ensino de História no Brasil, a partir da década de 80, tem promovido mudanças a fim de proporcionar um distanciamento do modelo de ensino positivista e reprodutivista, que ainda hoje é possível ser identificado em materiais didáticos que tratam apenas da história formal, oficial sob um viés tradicional e conservador, que parte do princípio de “que a história serve para construir o futuro sem os erros do passado” (FERNANDES, 2007: 10).

A ampliação e facilidade de acesso a objetos eletrônicos – como, televisão, DVD, vídeos, projetores, dentre outros – que se deu a partir dos anos de 1990, fizeram com que as instituições de ensino introduzissem na rotina escolar tais elementos (FERNANDES, 2007: 23). O uso de filmes no ambiente estudantil enquanto recurso pedagógico que difere dos

---

<sup>2</sup> Francês, nascido em 1924, Marc Ferro pode ser considerado um dos precursores no campo historiográfico a discutir e teorizar sobre a relação cinema-história. Entre seus escritos na área, destacam-se “Cinema e história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992” e o artigo “O filme: uma contra-análise da sociedade” publicado na obra coletiva, *Faire de l’histoire* dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora.



textos didáticos e tradicionais questionários a serem respondidos, podem auxiliar na compreensão do conteúdo a ser desenvolvido. Devido o poder atrativo proporcionado pelas imagens, sons e efeitos, o cinema pode ainda, servir para aproximar o público e o conhecimento histórico (FERREIRA, 2009: 188).

O cinema provoca nas pessoas um envolvimento consciente, devido a qualidade técnica e a possibilidade de inventar realidades, que diferencia-se da sujeição, visto que trata de uma apropriação. Busca-se no cinema, por exemplo, fascinação consciente, o voyeur que busca ruptura na rotina (FERNANDES, 2007: 33).

Uma das maiores dificuldades hoje enfrentadas pelo ensino de história, é fazer com que o corpo discente seja incluído nas aulas por meio da participação ativa, reconhecimento da sua experiência de vida e universo cultural que o envolve. As estratégias didáticas, bem como os recursos pedagógicos utilizados, devem necessariamente levar em consideração a cultura escolar do/a aluno/a, caso contrário, independente do nível de tecnologia aplicada e dos materiais que sejam empregados, o ensino de história continuará sendo conduzido por um viés conservador (FERNANDES, 2007: 10-11), onde ideologias continuam sendo (re) produzidas sem que haja questionamentos.

O professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1998, apud, FERNANDES, 2007: 12).

Embora represente fatos vivenciados no contexto europeu da década de 1930, o filme “Tempos Modernos” (1936) retrata diversos aspectos da sociedade capitalista que ainda se mostram presentes no cotidiano, podendo fazer parte do universo social e cultural dos/as estudantes. As relações de trabalho, de opressão de pessoas menos favorecidas economicamente, as maneiras de pensar e lidar com o tempo, o consumismo exacerbado, dentre outros, são temáticas que podem nortear os planos de aula. O/a educador/a que utiliza obras cinematográficas como recurso pedagógico deve atuar enquanto facilitador/a do conhecimento, instigando os/as estudantes a questionarem e problematizarem as realidades

que estão sendo postas, estabelecendo assim, conexões com os conteúdos que estão sendo trabalhados.

As práticas didático-pedagógicas em História podem ser exploradas de diversas maneiras e estratégias complementares e auxiliares, com intuito de ampliar o uso das tecnologias de informações para fins didáticos. As linguagens e tecnologias audiovisuais permitem a reconstituição dos ambientes de época, animações que apresentam formas de vida, vida social, roupas e alimentação de outros períodos históricos.

Assim, a História se beneficia grandemente das possibilidades tecnológicas: desde a digitalização e disponibilização de fontes que durante muito tempo ficavam acessíveis a um pequeno grupo de pessoas, passando pela troca rápida de informações e de possibilidades de discussão em termos globais, até o acesso on-line de várias bibliotecas pelo mundo. Por outro lado, a internet também é responsável, muitas vezes, por multiplicar as informações sem compromisso metodológico, vulgarizar um tipo de memória sobre o passado baseada em identidades coletivas. A rede está repleta de *sites* com informações históricas questionáveis, *blogs* que perpetuam memórias, distorcem informações. Nesse sentido, o estudo do conteúdo disponível na internet também pode oferecer amplas possibilidades para a discussão da memória coletiva e da recriação de identidades virtuais (FEEREIRA; FRANCO, 2009: 133).

A utilização das tecnologias audiovisuais auxilia nos projetos de História oral a serem desenvolvidos pelos/as estudantes no ambiente escolar e não escolar. Recursos audiovisuais podem reproduzir depoimentos, descrever ambientes e testemunhos de fatos históricos atuais, tal fator pode colaborar com a construção de uma História do Tempo Presente no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Eduardo Monteiro e Márcia Feldman,

A imagem gráfica, pictórica, televisiva, cinematográfica e digital deve ser discutida e integrada às metodologias pedagógicas. Os projetos de comunicação nas escolas devem dar ênfase ao trabalho com a imagem, não apenas por seu potencial comunicativo, mas, sobretudo, pelo universo linguístico e expressivo que mobiliza. Nesse sentido, os educadores precisam se apropriar de metodologias que desenvolvam nos alunos uma relação crítica e não ingênua com seu universo audiovisual e virtual, tornando-se capazes de dialogar com autonomia nestes campos. Os novos cidadãos que estamos formando necessitam saber 'ler e interpretar' o que vêem, e também produzir e se produzir e se expressar em meio audiovisual e virtual (MONTEIRO; FELDMAN, 1999: 21).

Além da capacitação prática da utilização, o desafio é depurar as informações disponibilizadas para beneficiar-se das possibilidades proporcionadas pela tecnologia e utilizá-las como recurso didático e pedagógico.

Obras cinematográficas oferecem possibilidades para o ensino de História. As obras cinematográficas são passíveis de análise histórica, pois são produtos de seu tempo histórico, utilizam as tecnologias disponíveis no período e momento da produção. Os filmes se apresentam como uma possibilidade de discussão sobre os comportamentos, valores e identidades de sociedades distintas no momento histórico de sua criação.

Os filmes, à semelhança do que ocorre com o conhecimento histórico, são produzidos em processos de pluralização de sentidos ou verdades. Apesar das particularidades e especificidades de cada um – dos filmes e do conhecimento histórico –, incluindo seus métodos de trabalho, ambos são construções mentais que precisam ser pensadas e trabalhadas intensamente. Nesse sentido, as obras cinematográficas são construções carregadas de significados, construídos a partir da seleção dos elementos que irão compor as imagens e o som que as acompanham e, depois, na articulação entre os diferentes conjuntos de imagens a partir da edição e montagem dos filmes. Se a pesquisa historiográfica parte da formulação de questões ou problemas, cujas respostas são produzidas com base em hipóteses construídas por meio da adoção de certos procedimentos metodológicos, mais adequados ao objeto em estudo, fica evidente que a produção do conhecimento histórico também depende de escolhas. Portanto, não se trata de criar verdades absolutas, mas interpretações ou respostas, as quais são resultado do contexto histórico em que são produzidos, com suas diferenças e convergências, implica em desenvolver a percepção para se entender como a história é construída na narrativa fílmica (ABUD; SILVA; ALVES, 2010: 156 e 166).

Documentários geralmente não utilizam atores/atrizes, mas relatam, analisam ou descrevem os processos e fatos históricos. Obras de ficção histórica são construídas em fatos e acontecimentos históricos, que geralmente unem ficção e realidade, interpretar os fatos imbuídos de intenções e interesses é fundamental para a compreensão dos jogos de poder do período em que foram elaboradas.

Utilizar filmes em sala de aula exige planejamento e informações sobre o tema e o contexto da produção. O planejamento deve levar em consideração informações (contexto da produção e informações gerais sobre o filme) sobre a obra cinematográfica.

O contexto da produção diz respeito onde, como e por quem a obra cinematográfica foi produzida; o contexto social, político e econômico do período e o local da produção. É importante conhecer as características do/a cineasta, para entendermos as subjetividades que ele/ela propôs à obra. Saber sobre o/a autor/a, a produção, a crítica (aceitação ou não da obra)

e a organização da produção são aspectos importantes e relevantes sobre as obras cinematográficas.

As informações gerais sobre o filme dizem respeito ao tema abordado; como os fatos e processos históricos são apresentados (cenário, linguagem, figurino etc.); compreender o que é ficção no enredo e quais as propostas históricas apresentadas; papel dos/as personagens históricos e as simbologias utilizadas. O filme necessita ser conhecido amplamente “lido” e “analisado” pelos/as educadores/as, a fim de se tornar um recurso didático em sala de aula.

O exercício da análise de obras cinematográficas visa à compreensão das obras e das realidades que elas produzem, os/as estudantes precisam ser estimulados/as ao desenvolvimento e reflexão crítica das realidades apresentadas pelos filmes. Obras cinematográficas devem dialogar com a pluralidade e a realidade social.

A partir das reflexões do marco legal que pode amparar o professor na sua prática pedagógica vamos apresentar como foi realizada a análise do filme “Tempos Modernos.”

## **CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO FILME TEMPOS MODERNOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

Este capítulo apresenta como foi realizada a análise do filme Tempos Modernos (1936) de Charles Spencer Chaplin a partir do contexto histórico em que está referendado o filme e as mudanças ocorridas com o advento da Revolução Industrial.

### **2.1 - REVOLUÇÃO INDUSTRIAL**

A palavra revolução pode ter várias interpretações ao longo da História, portanto, Koselleck afirma que,

O conteúdo semântico do termo “revolução” não é unívoco. Ele varia desde sangrentos movimentos de deposição e/ou golpes políticos e sociais até inovações científicas decisivas, podendo significar tudo ao mesmo tempo, ou apenas um desses sentidos exclusivamente (KOSELLECK, 2006: 62).

A palavra “revolução” pode assumir diferentes significados, a depender do período, contexto social e movimento ao qual se refere. Costuma designar transformações profundas que são interpretadas por alguns como sendo progressistas (LANDES, 1998: 207). No seu conceito moderno, o termo “revolução” assumiu lugar cativo no vocabulário político e passou a ser utilizado de maneira enfática para denominar algo que muitas vezes se compreende como positivo. Com o intuito de distinguir os eventos intitulados “revolucionários”, tornou-se comum o emprego de um termo associado para designar o tipo de revolução: “Revolução Científica”, “Revolução Social”, “Revolução Política”, “Revolução Industrial” (KOSELLECK, 2006: 61-63).

A Revolução Industrial ocorreu na Inglaterra por volta do século XVIII<sup>3</sup>, com a mecanização dos sistemas de produção. Embora outros países, em momentos distintos, também tivessem apresentado elementos passíveis de promover um possível avanço industrial.

---

<sup>3</sup> Para alguns historiadores, caracterizados por Hobsbawn como “mais velhos”, a Revolução Industrial data de 1760, mas grande parte dos estudiosos a situam em 1780 (HOBSBAWN, 1977: 51). Segundo Koselleck (2006: 61), “(...) a historiografia ainda não chegou a um acordo quanto à determinação dos inícios assim como das características específicas da Primeira” [Revolução Industrial].

A história mostra outros exemplos de mecanização e uso de energia inanimada sem que se tivesse produzido uma revolução industrial. Pensa-se na China de Sung (fição do cânhamo, metalurgia do ferro), na Europa medieval (tecnologias dos moinhos de água e vento), nos primórdios da Itália moderna (torcimento do fio de seda, construção naval) e na Holanda da “Idade de Ouro” (LANDES, 1998: 222).

Ao contrário de países que vivenciaram uma interrupção do avanço tecnológico, na Europa houve um processo de acumulação de conhecimento e competência prática. Entre os fatores que levaram parte do continente a se destacar nesse cenário, três podem ser citados: a autonomia da investigação intelectual, que foi facilitada pelos governantes que dela souberam tirar proveito; o uso de um método comum, que permitiu a investigação e compreensão dos fenômenos naturais partindo de um ponto de vista não mágico e a rotinização da descoberta, que criou uma rede de comunicação entre os intelectuais, que embora se encontrassem dispersos, constituía uma comunidade científica (LANDES, 1998: 223-227).

O emprego de novas tecnologias transformou a manufatura britânica em um sistema de fábrica. O esforço e habilidade humana foram substituídos por máquinas, ampliou-se uso de fontes inanimadas de força e tipos de matéria prima. Mas além dos avanços tecnológicos, o fenômeno que se denominou Revolução Industrial propiciou ainda mudanças na ordem social, modos de pensar e de fazer (LANDES, 1998: 206-207).

Na primeira parte do texto, abordaremos alguns dos efeitos econômicos e sociais vivenciados na Revolução Industrial, como, a fragmentação do trabalho, mudanças na percepção de tempo, emprego da mão de obra feminina e infantil e movimentos de resistência. O item dois compreende uma análise do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin (1936), com o propósito de identificar tais mudanças no contexto cinematográfico e as relações de trabalho. E, por fim, pensar como a obra cinematográfica, enquanto recurso pedagógico pode contribuir com o ensino de História na Educação Básica.

## 2.2 – REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: EFEITOS ECONÔMICOS E SOCIAIS



Figura 1: Charge que retrata a linha de montagem e alienação do trabalho  
Autor: Bob Thaves

O período que compreende a Revolução Industrial é marcado por uma série de mudanças não apenas de ordem econômica, mas ainda social. Na charge acima, Thaves retrata a fragmentação do trabalho e a forma como essa divisão impossibilita a compreensão, por parte do operário, de todo o processo de produção.

Na confecção caseira o artesão era responsável por controlar todo o processo de produção demonstrando, portanto, consciência, domínio e conhecimento de todas as etapas de elaboração do produto que se dispôs a produzir. Esse perfil de trabalho sofre algumas mudanças após o surgimento das manufaturas que reúnem esses trabalhadores, que eram antes, na maioria, independentes, em oficinas sob o jugo de um capitalista. A decomposição das atividades surgiu principalmente com o objetivo de baratear e aumentar a produção, o que causou consequências significativas aos artesãos e operários não qualificados, como a perda do sentido e unidade do trabalho; barreiras corporativistas, a independentização dos aprendizes; limitação da participação dos trabalhadores (ABENDROTH, 1977: 13-14).

Em 1789, estima-se que de cada cinco habitantes, quatro eram camponeses que viviam na área rural, tanto que, na Inglaterra, somente em 1851 a população urbana ultrapassaria a camponesa (HOBSBAWM, 1977: 28). Nas sociedades rurais e pequenos vilarejos, o tempo era orientado pelas tarefas domésticas, não havendo uma separação clara entre o “trabalho e a vida”. A rotina de trabalho permitia momentos de intensa atividade, como aqueles dedicados ao lazer e a ociosidade. O ritmo do trabalho não era ditado pelo tempo, mas pela necessidade do pequeno produtor (THOMPSON, 1998: 272).

Algo parecido ocorria na indústria caseira ou doméstica que, na época, eram populares na Europa. Os tecelões que costumavam trabalhar por empreita gozavam de longos períodos de lazer, mas quando se aproximava o prazo de entrega das mercadorias intensificavam o ritmo de produção. Tal atitude diante do tempo reflete uma independência e rotina de trabalho que não condiz com a disciplina fabril (LANDES, 1998: 232).

A segunda-feira foi apelidada como “Santa Segunda-Feira” por ser um dia dedicado ao descanso, pois para alguns esta parada no trabalho estava associado às bebedeiras do fim de semana, o que na verdade não é uma regra válida para todos, uma vez que, mesmo aquele artesão que não consumia bebidas alcoólicas, gozava da “Santa Segunda-Feira” (THOMPSON, 1998: 283).

Os mercadores-fabricantes que contratavam o trabalho por empreita realizado pelas indústrias caseiras sentiam-se prejudicados por essa forma de lidar com o tempo. Havia ainda desvios de matérias ou produção com artigo inferior ao encomendado, os custos com a

dispersão e arrecadação. Diante destes prejuízos, os mercadores-fabricantes passaram a reivindicar as autoridades civis punições severas e o direito de revistar as indústrias caseiras (LANDES, 1998: 232).

O baixo custo da indústria caseira e pouco investimento por parte do mercador-fabricante – que não arcava com os custos do terreno e maquinaria, uma vez que era o trabalhador quem oferecia as instalações – a tornava um atrativo. Mas esses impasses nas relações de produção conduziram seus olhares às oficinas fabris, onde os trabalhadores teriam horários para entrar e sair, sendo que o tempo não seria mais regulado pelas tarefas domésticas, mas sim cronologicamente (LANDES, 1998: 232).

Tal conflito no seio da indústria – o que um marxista poderia chamar suas contradições internas – levou, logicamente, portanto, à reunião de trabalhadores sob um só teto, para trabalhar sob vigilância e supervisão. Mas os fabricantes concluíram que tinham que pagar para persuadir as pessoas a sair de suas casas e passar a trabalhar em fábricas. Na medida em que o equipamento na fábrica era o mesmo usado na produção caseira, o custo da produção fabril era mais elevado (LANDES, 1998: 232-233).

Quando se estabelecem as relações empregador/empregado essa percepção do tempo sofre alterações para ambas as partes. Aquele que emprega passa a vigiar para que o tempo não seja desperdiçado, ao passo que a mão de obra vivencia um tempo que não condiz com o seu. “O tempo é agora uma moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” e aos poucos a celebração da “Santa Segunda-Feira” passou a ser um privilégio daqueles poucos artesãos bem pagos (THOMPSON, 1998: 272).

As invenções que deram origem às máquinas – “consideradas ponto de partida e centro dessa revolução” (ABENDROTH, 1977: 14) – contribuíram para essa mudança de perspectiva do tempo, uma vez que foram responsáveis por acelerar o processo de produção e promover avanços tecnológicos significativos. As invenções passaram por longos períodos de criação e aperfeiçoamento. O que dificulta datar com alguma precisão os eventos e transformações que ocorreram. Mas, com base em fontes históricas, sabe-se, por exemplo, que Thomas Newcomen criou o primeiro engenho movido por energia a vapor em 1698, porém o desenvolvimento e aperfeiçoamento da máquina a vapor levariam cerca de duzentos anos. Na manufatura têxtil tem-se registro de invenções, como: a fiadeira de vários fusos criada por James Hargreaves em 1776; a máquina de fiar algodão que utilizava como fonte a energia hidráulica, elaborada Thomas Arkwright, em 1769; a máquina de fiar intermitente, desenvolvida por Samuel Crompton em 1779 e que se diferenciava das demais pelo baixo



custo e por fiar materiais de diferentes texturas; o primeiro tear mecânico a obter êxito, que data de 1787, foi criado por Edmund Cartwright; a máquina de fiar com funcionamento automático, projetada por Richard Roberts em 1830 (LANDES, 1998: 206-221).

Pelas trajetórias das invenções citadas é possível perceber que embora tenham superado as tecnologias mais antigas - como é caso da substituição da energia hidráulica, em alguns locais, pela energia a vapor – essas transformações técnicas ocorreram de forma gradual, o que pode parecer lento diante do peso do nome que as intitulam, ou seja, “revolução” (LANDES, 1998: 213-214).

O uso de máquinas geradoras de energia mecânica propiciou o aumento da produção e a comercialização de produtos com grandes margens de lucro, superando assim, as vendas das mercadorias caseiras. Mas, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, muitos artesãos caseiros se recusavam a trabalhar nas fábricas (LANDES, 1998: 233).

A divisão social do trabalho e uso de máquinas que dispensavam a força física permitiram a contratação de trabalhadores não qualificados, mão de obra penitenciária e militar, crianças – recrutadas em asilos para pobres e escolas de caridade que desde cedo inculcavam ideias e ações relacionadas ao trabalho, frugalidade e ordem – e mulheres que sob o olhar paternalista e capitalista eram submetidas a longas jornadas de trabalho em ambientes hostis que acarretavam sérios problemas a saúde (ABENDROTH, 1977: 14; LANDES, 1998: 233; THOMPSON, 1998: 292).

Tornando-se supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de idade ou sexo, sob o domínio direto do capital (MARX, 1971: 449-450, apud, NOGUEIRA, 2004: 10).

O que não quer dizer que a presença feminina no mundo do trabalho não tenha ocorrido antes do advento do capitalismo industrial. Na Idade Média, embora sejam escassos os relatos sobre as mulheres neste período, sabe-se que havia entre elas uma clara divisão do trabalho doméstico. As solteiras lavavam e teciam, enquanto as mães eram responsáveis pelas crianças e as mulheres de meia idade incumbiam-se dos adolescentes e outras tarefas reprodutivas. Havia ainda, aquelas que atuavam tanto no trabalho doméstico, quanto na agricultura. Na Idade Moderna, que compreende os séculos XVI ao XVIII, o trabalho

feminino fora do ambiente doméstico se mostra mais acentuado. É possível encontrar mulheres, solteiras e casadas, desenvolvendo atividades como comércio, amas de leite, lavadeiras. E, como abordado anteriormente, no século XIX com o desenvolvimento da Revolução Industrial, o uso do maquinário abriu espaço para o proletariado feminino (NOGUEIRA, 2004: 6-14).

Esse aumento da inserção feminina na grande indústria é marcado pelos processos dicotômicos e/ou contraditórios da inclusão e exclusão. Pois à medida que amplia o número de vagas destinadas as mulheres, reforça a construção social da superioridade masculina. Justificativas que se apoiam em condições supostamente inatas, como por exemplo, a inferioridade física e as atividades dedicadas às obrigações maternas e domésticas foram utilizadas para manter os baixos salários e cargos subalternos. Proposições como, ambiente rude e inadequado, assédio por parte dos capatazes e inaptidão para o aleitamento eram disseminadas por conservadores que não concordavam com o trabalho feminino nas fábricas (NOGUEIRA, 2004: 13-15).

Para os homens que perdiam espaço no mercado de trabalho, a presença feminina representava um problema, sendo, portanto, alvo de hostilidades. Os sindicatos a fim de proteger os cargos ocupados por homens, durante as greves ocultavam as reivindicações femininas por melhorias nas condições salariais e de trabalho e por “apoio social à criação dos filhos”. Novamente se percebe um processo de exclusão da mulher no espaço fabril, o que faz com que muitas se organizem a margem destes sindicatos visivelmente paternalistas. Em profissões ou ambientes nos quais eram maioria, como é o caso da indústria têxtil e vestuário, era possível a constituição de sindicatos com predomínio e lideranças femininas, bem como maior visibilidade de suas reivindicações (NOGUEIRA, 2004: 19-25).

Compreende-se, portanto, que o advento do mercado industrial ampliou o número de vagas para o público feminino ocasionando transformações não apenas no universo do trabalho produtivo, mas ainda reprodutivo (NOGUEIRA, 2004: 26).

Reivindicações por melhores salários e condições de trabalho eram frequentes entre as pautas de mobilização dos trabalhadores manufatureiros, porém, o uso de máquinas pela indústria intensificou a produção, prolongou a jornada de trabalho, reduziu o número de operários especializados, criou uma reserva de trabalhadores desempregados, alterou costumes e modos de vida anteriormente estabelecidos. O que fez com que surgissem movimentos de resistência – como é o caso do luddismo – ao uso de máquinas na indústria e

contra a política do laissez-faire, tida como imposição aos trabalhadores (ABENDROTH, 1977: 14; THOMPSON, 1987: 114).

O caráter do luddismo não foi o de um protesto cego ou de um motim por alimentos (como ocorreu em muitos outros subdistritos). Tampouco basta descrever o luddismo como uma forma de sindicalismo “primitivo”. (...) aparadores de tecido, malharistas e tecelões eram capazes de dirigir uma organização complexa, assumir suas finanças e correspondência, enviar delegados a locais tão distantes como a Irlanda e manter contatos regulares com a Região Ocidental. Todos tinham relações com o Parlamento, através dos seus representantes (THOMPSON, 1987: 113-114).

Formado por malharistas, aparadores, tecelões e outros profissionais aderentes da causa, como: “carvoeiros, pedreiros, classificadores de lã, fabricantes de tecidos, carpinteiros, serradores, trabalhadores em linho, sapateiros, párcos, marceneiros”, dentre outros, o luddismo tinha como meta a destruição das máquinas, pois seus adeptos as consideravam as principais responsáveis pela escassez de postos de trabalho. Buscaram ainda, amparo legal, mesmo que em leis obsoletas. Serviu de instrumento, o Estatuto de Eduardo VI que proibia o uso de cardas mecânicas; o Estatuto Artífices Elisabetano, que ao exigir um aprendizado de sete anos impedia a contratação de mão de obra não qualificada; o Estatuto de Felipe e Maria, que limitava e impedia que um mestre acumulasse um grande número de teares sob seu domínio. Embora estes estatutos fossem utilizados como objeto para reivindicar direitos que os luddistas acreditavam ter, as despesas com tais ações se mostravam maiores que os ganhos adquiridos (THOMPSON, 1987: 94-115).

Atos como a proibição de sindicatos – que continuaram funcionando na clandestinidade –, o não reconhecimento de direitos adquiridos, prisões e decretos que estabeleciam a pena de morte aqueles que quebrassem máquinas constituíam algumas das medidas repressivas contra os luddistas. Medidas que, de certa forma, contribuiram com sua dissolução (THOMPSON, 1987: 102; ABENDROTH, 1977: 15).

O luddismo pode ser compreendido como um momento de conflito e transição, em que se procura resgatar no passado instrumentos que garantissem direitos presentes (THOMPSON, 1987: 123).

O evento da Revolução Industrial foi marcado por forças contrárias que, por um lado, visavam transformações e, por outro, buscavam a manutenção de concepções de mundo anteriores a ela. A aglomeração de trabalhadores/as em um único espaço; a fragmentação do trabalho; as mudanças na concepção de tempo; a intensificação das relações

empregador/empregado; a inserção de mulheres e crianças em ambientes onde predominava a presença masculina e adulta; a redução dos postos de trabalho; dentre outros efeitos econômicos e sociais não citados, contribuem para se ter uma dimensão das mudanças que foram vivenciadas e que ajudam a compor a ideia de “revolução”.

No atual mundo globalizado as relações e os diálogos vêm sendo desconstruídos e substituídos por tecnologias que, conseqüentemente, afetam as relações interpessoais entre as pessoas. Obras cinematográficas são objetos de análise, produtos de seu tempo, e, portanto devem ser percebidas, observadas, analisadas e inseridas em suas realidades históricas, como produtos da construção e interpretação humana.

### 2.3 – FILME TEMPOS MODERNOS (1936)



Figura 2: Cena do filme Tempos Modernos (1936)  
Autor do filme: Charles Chaplin

O filme “Tempos Modernos”, de classificação indicativa livre, com duração de 87 minutos e gênero comédia/drama, é um filme de 1936 lançado em Nova Iorque nos Estados Unidos do cineasta britânico Charles Spencer Chaplin (1889-1977). O seu personagem "O Vagabundo" tenta sobreviver em meio ao mundo moderno e industrializado. A obra cinematográfica procura retratar “a crise social do capitalismo moderno” que se passa durante a Grande Depressão (1929-1933), além do seu objetivo filosófico que envolve a busca constante pela felicidade (ALVES, 2005: 77). Nesse contexto, Charles Chaplin demonstra, por meio do humor e da tragédia, diversos problemas sociais provocados por esse novo modelo de produção, como a divisão alienada do trabalho; a administração do tempo como

meio de controle e exploração da mão de obra; os agentes repressores do Estado; as desigualdades sociais; a orfandade; o desemprego, dentre outros.

A crítica do capital que Chaplin sugere em “Tempos Modernos” é uma crítica de forma e conteúdo do trabalho estranhado. Como diria o jovem Marx, não é apenas o produto que é estranho ao proletário, mas o processo de trabalho, seu conteúdo, que lhe é estranho e doloroso. Mas, o estranhamento em Tempos Modernos perpassa não apenas o processo de trabalho na fábrica, mas o cotidiano fetichizado em suas múltiplas dimensões (ALVES, 2005: 69).

Charles Spencer Chaplin nasceu em Londres na Inglaterra no dia 16 de abril de 1889 e faleceu em 1977 aos 88 anos. Atuou como ator, diretor, produtor, escritor, empresário. Destacou-se no cinema mudo, com emprego de mímica e comédia pastelão. Entre sua produção cinematográfica podemos ressaltar: O Imigrante (1917); O Garoto (1921); Em Busca do Ouro (1925); O Circo (1928); Luzes da Cidade (1931); Tempos Modernos (1936); O Grande Ditador (1940); Luzes da Ribalta (1952); Um Rei em Nova Iorque (1957) e A Condessa de Hong Kong (1967).

Na primeira cena do filme “Tempos Modernos” aparece um relógio, objeto presente em outros ambientes e que nos remete à disciplina do trabalho fabril que exige sincronização das atividades. Nesses locais, os relógios eram utilizados para manter uma disciplina intensa de trabalho. Alguns diretores proibiam o uso de relógio de pulso a fim de dificultar a percepção do tempo. Os mesmos também eram alterados com a finalidade de aumentar o tempo de serviço prestado (THOMPSON, 1998: 279).

Na cena seguinte Chaplin utiliza uma linguagem metafórica para demonstrar a homogeneização do trabalho e a perda da individualidade. Um rebanho de ovelhas é comparado aos operários a caminho do trabalho. Na imagem, é possível perceber uma ovelha que, por ser negra, se difere das demais, fazendo alusão ao personagem de Chaplin, o qual demonstra dificuldade de enquadrar-se nas exigências estabelecidas pelos modos de produção fordista-taylorista<sup>4</sup>, que impõem a divisão e alienação do trabalho (ALVES, 2005: 67).

---

<sup>4</sup> O termo Fordismo refere-se a Henri Ford, criador da chamada linha de produção, composta por uma esteira rolante que movimentava o produto fabricado. A linha de produção permitiu maior fragmentação e otimização das atividades aumentando a produção industrial.

Frederick Winslow Taylor – do qual se origina a expressão Taylorismo – desenvolveu um método de racionalização do trabalho industrial, que envolvia o treinamento, a especialização e o controle para obtenção de maior produtividade.

Na linha de produção o operário estava sujeito a jornadas intensas de trabalho estressante, mecânico e alienado. É possível perceber o controle extremo do tempo até mesmo na incapacidade de atender as suas necessidades fisiológicas. A figura 2 que inicia o presente item demonstra uma máquina de alimentação que serviria para reduzir o tempo das refeições dos operários. O capitalista – único que possui voz imperativa no filme – controla a intensidade e jornada do trabalho por meio de um mecanismo futurista, que compreendem monitores instalados por toda fábrica. Com o auxílio do capataz, figura que se impõe sob os operários por meio da força física, o empregador aumenta e diminui a produção conforme seu interesse (ALVES, 2005: 70).

A incapacidade de adaptação a tal modelo de produção leva o operário a uma crise nervosa, fazendo com que ele ignore as hierarquias estabelecidas naquele ambiente. Não sendo capaz de distinguir o que é homem e o que é máquina, ele joga óleo nas pessoas próximas. A cena em que é engolido pela máquina demonstra de forma explícita a junção homem-máquina. É nesse momento que aparecem os aparelhos repressivos do Estado na figura da polícia e do hospital psiquiátrico (ALVES 2005: 72).

O surto nervoso (...) no local de trabalho é uma insurgência contingente contra o trabalho fordista-taylorista em vários sentidos. Não apenas porque é não-consciente, no sentido de não expressar uma consciência de classe necessária, mas porque é individual, o que significa que encontra-se diante dos limites estruturais da insurgência heróica do indivíduo contra o sistema do capital (ALVES, 2005: 72).

Após sair do hospital psiquiátrico, o personagem representado por Chaplin é confundido como líder comunista e preso. Quando livre, depara-se com a jovem órfã – representada por Paulette Godard –, cujo pai foi assassinado durante uma manifestação de trabalhadores desempregados. Ambos se encontram em situação de exclusão social, o que favorece uma aproximação. A partir daí, passam a procurar emprego no intuito de suprir suas necessidades básicas, como moradia e alimentação.

Os dois conseguem emprego em um restaurante, ela como dançarina e ele como garçom e cantor. No cargo de garçom, demonstrou pouca aptidão no desempenho das tarefas, no entanto, destaca-se como cantor utilizando o improviso. Única vez no filme em que aparece sua voz. Logo depois a jovem é reconhecida pelos agentes responsáveis pelo recolhimento dos/as órfãos/ãs. Ambos, então, empreendem nova fuga. Na cena final do filme

os personagens encontram-se diante de uma longa estrada, o que pode significar a constante busca da humanidade pela felicidade.



Figura 3: Cena final do filme Tempos Modernos (1936)  
Autor do filme: Charles Chaplin

### **CAPÍTULO 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A UTILIZAÇÃO DO FILME TEMPOS MODERNOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

Os relatos de experiência de estágio supervisionado e Projeto IV realizado em 2014 no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF, sob a orientação da professora Dra. Sônia Marise Salles de Carvalho, compõem o currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Durante o projeto IV trabalhamos a auto-estima e o empoderamento da identidade negra por meio de oficinas de capoeira e a utilização de filmes diversificados na prática pedagógica.

Dentre as experiências pedagógicas que desenvolvi, decidi aprofundar a análise com o uso do filme “Tempos Modernos” de Charles Spencer Chaplin, cujas intervenções pedagógicas foram realizadas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I composta por 23 estudantes do CAIC Santa Paulina Paranoá-DF.

Acreditamos que o ambiente escolar pode contribuir com as práticas educativas, pois é um espaço onde podemos utilizar dinâmicas interativas, brincadeiras, leituras e trocas de experiências para os/as estudantes desenvolverem suas capacidades de socialização.

#### **3.1 – CONTEXTO DA PESQUISA - PARANOÁ-DF**

A fixação do Paranoá como Região Administrativa do Distrito Federal foi realizada por meio da resistência dos/as moradores/as da Vila Paranoá, como afirma Cristiana Teixeira.

Muitos moradores resistiram e permaneceram no local de origem, como foi o caso da ocupação que gerou a Vila Paranoá. Após o término da construção da Barragem do Lago Paranoá, que teve início em 1957, os operários se mantiveram no acampamento que havia sido construído para abrigar os técnicos e engenheiros, mas que ao término das obras, deveria ser removido (TEIXEIRA, 2012: 66).

A História de fixação do Paranoá-DF foi marcada por luta e mobilização da população por direito à moradia. A Vila Paranoá surgiu de um dos acampamentos remanescentes do período da construção de Brasília. A partir de 1957, houve a implantação dos canteiros de obras para a construção da Barragem do Lago Paranoá e a obra da construção da Barragem foi concluída em 1959, um ano antes da inauguração de Brasília. Após a inauguração de Brasília,



em 1960, os operários permaneceram para a conclusão das obras da usina hidrelétrica da Barragem do Lago Paranoá. Os trabalhadores juntamente com suas famílias foram agregando-se à estrutura do antigo acampamento “vilas de moradias”. Na década de 1980, a Vila Paranoá era considerada uma das maiores “invasões” do Distrito Federal. Invasão não, direito de ocupação. Mediante Decreto do Governo do Distrito Federal a Vila Paranoá foi fixada, houve uma longa trajetória de resistência e luta dos moradores. No entanto, a fixação do Paranoá a partir de 1989 na gestão do ex-governador Joaquim Roriz do Distrito Federal não ocorreu na área de origem.

Após a fixação do Paranoá-DF em 1989, a área do antigo acampamento tornou-se um parque ecológico, Parque Vivencial e Urbano do Paranoá-DF, aprovado pelo Conselho de Arquitetura, Urbanismo e Meio Ambiente (CAUMA) em junho de 1992 e instituído pelo Governo do Distrito Federal (GDF) por meio do Decreto 15.899/94. A área do Parque preserva a vegetação da antiga Vila Paranoá, árvores frutíferas plantadas pelas famílias e os escombros de edificações remanescentes ainda estão presentes como memória.

Em 1993, a Igreja Católica São Geraldo, símbolo da fixação do Paranoá-DF, foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal, pelo decreto 15.156/93. Em 2005 ela desabou, restando apenas as antigas escadas. A Igreja São Geraldo está localizada no Parque Vivencial e Urbano do Paranoá-DF, ela foi completamente restaurada e entregue à visitação da comunidade.

Apesar de o Paranoá ter sido definido como a VII Região Administrativa do Distrito Federal desde 1989, ainda hoje os/as moradores/as não receberam as escrituras de seus lotes. O Paranoá nasceu pela luta organizada da comunidade na reivindicação pelo direito à moradia, mas necessita de mais atenção do governo para a melhoria social dos direitos básicos das pessoas para o exercício pleno da cidadania.

A zona urbana do Paranoá é constituída pelas Avenidas Comercial, Alta Tensão e Transversal. A zona rural é composta pelas colônias agrícolas Buriti Vermelho, Cariru, Capão Seco, Lamarão, São Bernardo, núcleos rurais Jardim e Três Conquistas, agrovila Capão Seco, áreas isoladas Quebrada dos Guimarães, Santo Antônio, Quebrada dos Neres e pelas comunidades rurais Boqueirão, Sobradinho dos Melos, Rajadinha, Café Sem Troco e Altiplano Leste. O Paranoá tem a segunda maior área rural do DF.

A estrutura de serviços sociais do Paranoá-DF é composta de 32 escolas públicas; um posto de saúde; um hospital regional; um restaurante comunitário; uma rodoviária; uma biblioteca pública; um Batalhão de Polícia Militar; uma Companhia Regional de Incêndio do

Corpo de Bombeiros Militar; uma delegacia de Polícia Civil; uma Agência do Trabalhador; um Departamento de Trânsito (DETRAN); um Fórum; uma Promotoria de Justiça; um Ministério Público; uma Zona Eleitoral e as seguintes agências bancárias: Banco do Brasil (BB), Caixa Econômica Federal, Bradesco, Itaú e Banco Regional de Brasília (BRB).

Podemos verificar no Paranoá-DF uma grande quantidade de jovens que estão fora do processo de escolarização e fora do mercado de trabalho. O Paranoá necessita de mais possibilidades estudantis, como por exemplo, uma extensão da Universidade de Brasília (UnB). A partir da década de 2.000, com o surgimento do Itapoã, agravaram-se os problemas sociais no Paranoá. Recentemente, próximo ao Paranoá foi construído o conjunto habitacional Paranoá Parque idealizado pelo governo federal no Programa Morar Bem Minha Casa Minha Vida, mas não houve a construção de órgãos públicos para atender as demandas da comunidade.

O Paranoá é um micromundo de relações sociais, dentro do macromundo da totalidade das relações sociais. E nestas relações estão presentes a luta histórica pela fixação, os bens de serviço e a luta pela alfabetização de jovens e adultos. Esta com a ação de sujeitos falantes-atuantes: moradores, professores e alunos da UnB e outras organizações que mantêm a intencionalidade histórica de transformação das condições de vida que marca a ação da alfabetização. Ação esta que possibilita a alfabetizadores e alfabetizados significar e ressignificar a realidade em que vivem. Nessa significação e ressignificação do seu cotidiano, estes sujeitos produzem dialógica e dialeticamente a sua história e de suas relações sociais: que é saber e ao mesmo tempo poder estar mobilizado/mobilizando minorias subvertedoras da subjetividade e objetividade hegemonicamente estabelecidas. Isso dentro das contradições presentes em nível macro das próprias relações sociais predominantes (REIS, 2011: 202).

### **3.2 – CARACTERIZAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA - CAIC SANTA PAULINA**

O CAIC Santa Paulina é uma escola pública localizada na cidade do Paranoá-DF, foi o primeiro Centro de Atenção Integral à Criança construído no Distrito Federal e no Brasil pelo governo federal. Inicialmente tinha o nome de CIAC Madre Paulina do Coração Agonizante de Jesus, em homenagem a essa mãe, que foi beatificada no mesmo dia de sua inauguração, 18 de outubro de 1991. A maquete foi abençoada pelo Papa João Paulo II na sua visita ao Brasil, na presença de várias autoridades e do então Presidente da República Fernando Collor de Mello. Inicialmente a escola oferecia atendimento para crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil, de 1º ao 5º ano em turno integral, atendimento médico e odontológico, também havia

educadores/as de áreas específicas de música, artes e educação física. Passou a chamar-se CAIC Santa Paulina por força da Portaria nº 003, de 12/01/2004, em homenagem à santificação de Madre Paulina. A partir de 1998, a escola funciona dentro da modulação de Escola Classe, de acordo com as instruções da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O CAIC Santa Paulina perdeu a característica original de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Atualmente a escola atende estudantes de 2 a 5 anos na Educação Infantil e de 6 a 15 anos no Ensino Fundamental I. Vivencia problemas de estrutura física e de recursos humanos. Salas que eram destinadas para outros serviços são usadas atualmente como salas de aulas, espaços inadequados para tal fim. Os/as profissionais da escola se esforçam para cumprir com a função educativa e social dos/as estudantes.

Alguns/as estudantes recebem atendimento dos programas educacionais e sociais do Governo do Distrito Federal: ônibus escolar para os/as estudantes que moram no Itapoã, chácaras e condomínios; o Conselho Tutelar oferece apoio em relação à evasão, infrequência e problemas relacionados às famílias; Renda Minha para estudantes que são de famílias carentes.

Percebemos que o CAIC Santa Paulina enfrenta problemas de aprendizagem relacionados à baixa auto-estima dos/as estudantes, defasagem idade/série, desinteresse pelas aulas e indisciplina. Turmas superlotadas prejudicam a atuação pedagógica e afeta o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. Para superar problemas de ensino-aprendizagem torna-se necessário que os/as educadores/as realizem um trabalho diversificado, baseado em atividades lúdicas, criativas e realize projetos interventivos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2014) do CAIC Santa Paulina, a escola conta com uma equipe de professores/as com nível superior comprometidos/as com uma educação emancipatória e visa o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Podemos verificar que a escola conta com um diretor; uma vice-diretora; uma supervisora pedagógica; uma coordenadora da educação infantil; quatro coordenadoras do Ensino Fundamental I (uma coordenadora por série); uma coordenadora da educação integral; quarenta e seis professores/as (matutino e vespertino); duas orientadoras pedagógicas; uma coordenadora da sala de recursos; uma supervisora administrativa; um chefe de secretaria e uma secretária escolar. A segurança patrimonial, os serviços de limpeza e de alimentação são realizados por profissionais de empresa terceirizada.

O CAIC Santa Paulina atende 144 estudantes nas turmas de Educação Infantil de 2 a 5 anos, 197 estudantes nas turmas de 1º ano e 944 nas turmas de 2ª ao 5ª Ano do Ensino Fundamental I. Os/as estudantes são oriundos geralmente do Paranoá e Itapoã, na sua maioria, e uma pequena minoria de condomínios e chácaras próximas (zona rural). A situação sócio-econômica e cultural dos/as estudantes reflete uma realidade vivenciada por grande parte dos brasileiros que vivem em comunidades carentes e sofrem com as desigualdades sociais. Os pais e/ou responsáveis apresentam variados níveis de escolaridade (não alfabetizados, ensino fundamental, pequeno grupo com ensino médio e terceiro grau). Um considerável número de famílias vive de salário mínimo e os/as responsáveis pelos/as estudantes exercem profissões variadas, muitos/as são profissionais autônomos/as. A maioria dos pais e/ou responsáveis se ausentam do lar entre 8 e 12 horas diárias para trabalhar, o que dificulta muitas vezes o acompanhamento escolar dos/as filho/as durante o ano letivo.

Para a maioria dos estudantes, o acesso à moradia, ao transporte, ao lazer, a saúde, a segurança e aos serviços de saneamento básico são precários. Fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes e colabora para os índices de retenção (reprovação), distorção idade/série e evasão escolar. Verificamos que os recursos humanos são insuficientes para atender as demandas dos/as estudantes com mais qualidade.

A escola conta com as seguintes condições materiais / instalações físicas (quantidades e dependências): 02 cozinhas; 03 depósitos de alimentos; 12 banheiros; 03 depósitos de materiais; 01parquinho; 01 campo de futebol (sem grama); 01 quadra poliesportiva coberta; 02 refeitórios; 01 rouparia; 23 salas de aulas; 01 sala de coordenação; 02 salas de professores/as; 01 sala de dentista (desativada); 01 sala de equipe de apoio; 01 sala de funcionários da limpeza; 01 sala de secretaria; 01 sala de direção; 01 sala dos funcionários da segurança patrimonial; 01 sala de leitura; 01 sala de vídeo e 01 laboratório de informática.

As modalidades de ensino existentes no CAIC Santa Paulina são: Educação Infantil (2 a 5 anos de idade) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Há uma turma do Maternal do 1º período e uma turma do 2º período. No Ensino Fundamental I existem oito turmas do 1º ano (Bloco BIA); onze turmas do 2º ano; sete turmas do 3º ano; sete turmas do 4º ano e cinco turmas do 5º ano. Ainda tem Classe de Aceleração, Ensino Especial e Creche Integral. Há o total de 46 turmas (23 no turno matutino e 23 no turno vespertino).

O CAIC Santa Paulina, como outras escolas públicas do Distrito Federal, vivencia problemas que ultrapassam os limites da escola, fatores elementares como os direitos sociais básicos devem ser resolvidos para que possamos ter profissionais e estudantes mais motivados

no processo de ensino-aprendizagem. Uma Educação Básica de qualidade para os/as cidadãos/ãs brasileiros/as proporciona uma consciência coletiva de direitos e deveres perante a sociedade, e colabora com um desenvolvimento sustentável de um país em desenvolvimento como o Brasil.

### **3.3 – RELATOS DO USO DO FILME TEMPOS MODERNOS (1936) E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Durante o relato das experiências pedagógicas vivenciadas no CAIC Santa Paulina não citaremos os nomes dos/as estudantes para mantermos o sigilo ético de suas identidades. Com base nas observações diárias atuando como docente no segundo semestre de 2014 no CAIC Santa Paulina Paranoá-DF, ficou evidente que os/as profissionais se esforçam para superar dificuldades de ensino-aprendizagem por meio de propostas alternativas como o Projeto “Cantinho Verde”, realização de horta e o projeto ligado ao Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). Desenvolvi um projeto com a prática da capoeira e empoderamento da identidade negra e o Projeto “Cinema Abdias Nascimento” para propor filmes (nacionais e internacionais) durante os momentos de vivência na sala de vídeo ou na sala de aula.

Durante desenvolvimento de forma interdisciplinar e transversal sobre o tema “trabalho”, os/as estudantes realizaram uma pesquisa no laboratório de informática com o objetivo de escolherem um filme para ser assistido e debatido por meio da técnica Roda de Conversa. Tal técnica – Roda de Conversa – foi escolhida por permitir que os/as estudantes pudessem expressar suas impressões, opiniões e concepções sobre o tema proposto (trabalho) a partir da obra cinematográfica “Tempos Modernos” de Charles Spencer Chaplin escolhida pelos/as estudantes. Grande parte dos/as estudantes do CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF encontra-se diante de vulnerabilidades sociais.

A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os/as participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

A Roda de Conversa é um momento onde a os/as estudantes têm a oportunidade de expressarem seus pensamentos de maneira espontânea, atividade fundamental para ampliar

suas competências comunicativas. Necessita intencionalidade educativa, planejamento e reflexão constante. É importante que o/a educador/a esteja atento/a a fala dos/as estudantes, para ser mediador/a e participante, atribuindo sentido as mesmas. É importante destacar que a ausência de uma lógica formal do modo de raciocinar dos/as estudantes não se constitui em obstáculo para o diálogo. O/a professor/a deve demonstrar interesse pela fala dos/as estudantes atribuindo-lhe sentido comunicativo nos relatos.

A Roda de Conversa, além de evitar questionários tradicionais, colabora para ampliar a competência comunicativa e cria possibilidades no plano verbal, oportuniza que o/a estudante seja capaz de ser autor/a dos seus pensamentos, proporciona o relato de suas experiências vividas ou imaginadas, permite interagir com o/a outro/a para construir sua objetividade e subjetividade, colabora na percepção de diferentes pontos de vista para relacionar novos conhecimentos com suas vivências e conhecimentos prévios, colabora com a reflexão, aprender a ouvir o/a outro/a e ampliar sua oralidade por meio da comunicação verbal. Na Roda de Conversa os/as estudantes são desafiados/as a participarem do processo, eles/as têm o direito de utilizar a fala para expressar suas ideias, emitir opiniões e pronunciar suas formas de perceberem o mundo. Paulo Freire (educador brasileiro) utilizou rodas de conversas para colaborar com a alfabetização e a formação educacional de jovens e adultos por meio dos “temas geradores”.

Na Roda de Conversa o/a educador/a deve atribuir intenção comunicativa à fala do/a estudante, ajudar a explicitar suas ideias, tornando-as compreensivas, planejar a Roda de Conversa com intencionalidade educativa, utilizar assuntos/temas contextualizados, propor temas interessantes, garantir a naturalidade de fala e escuta, proporcionar espaço e tempo suficiente para os/as estudantes coordenarem pontos de vista diferentes e criar condições de se expressarem, valorizar os discursos elaborados na conversa, valorizar o que o/a estudante relatou, propor “ganchos” de diálogo, conhecer e respeitar as características do discurso narrativo do/a estudante, considerar o raciocínio e pensamento sincrético, permitir que os/as estudantes fiquem a vontade com relação e solicitação postural.

Compreender que a Roda de Conversa não tem como objetivo passar conceitos, dar conselhos ou lições de moral. Ser flexível em relação ao tempo é fundamental para a Roda de Conversa durar enquanto houver interesse dos/as estudantes. O/a educador pode aproveitar os assuntos do dia a dia e de interesse dos/as estudantes para dialogar.

O filme “Tempos Modernos” foi escolhido pelos/as estudantes e apresentado para uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental I com 23 estudantes na faixa etária de 10 a 15 anos

de idade. Os/as estudantes tinham um dia (quarta-feira) e horário (16:00 as 18: 00) específico para assistirem desenhos ou filmes durante a semana na sala de aula ou na sala de vídeo. Com intuito de perceber o/a outro/a o ato de assistir um filme juntos proporciona momentos de trocas de conhecimentos e experiências.

Assistimos ao Filme “Tempos Modernos” na sala de aula porque a sala de vídeo estava sendo utilizada por outra turma. Inicialmente foi percebido um estranhamento por parte dos/as estudantes com relação ao filme. Eles/as comentaram que nunca tinham assistido a um filme “mudo” e em “preto e branco”. Durante o filme, os/as estudantes acharam as cenas engraçadas das situações vivenciadas pelo ator (Charles Chaplin). No entanto, percebemos que o filme conseguiu chamar a atenção dos/as estudantes para os aspectos ligados ao tema sugerido (trabalho). Alguns/as estudantes se mostraram dispersos e outros/as mais concentrados/as durante a exibição do filme.

Após assistirem o filme, foi realizada uma roda de conversa sobre a obra cinematográfica. O diálogo começou de forma espontânea, os/as estudantes relataram que o filme trouxe informações sobre a importância do trabalho e da dignidade humana. Ficou evidente que a maioria dos/as estudantes realizou uma análise do filme fazendo comparações com o presente e as realidades que os/as cercam no dia a dia. Houve relatos sobre o desemprego que afetam suas famílias, relatos de semelhanças de seus responsáveis que “só trabalham” e não têm tempo de ficar com os/as filhos/as.

Verificamos que os/as estudantes se queixaram que a maioria dos/as seus/as responsáveis trabalham no trabalho informal durante a semana e nos finais de semana. Outros estudantes relataram que seus/as responsáveis estão desempregados/as e vivem de “bicos”. No filme também percebemos a instabilidade profissional que os trabalhadores estão submetidos. A falta de direitos trabalhistas e dignidade profissional afeta diretamente a vida das pessoas e seus/as descendentes. Os/as estudantes não trabalham, mas percebem como o trabalho ou a falta dele pode afetar as suas vidas positivamente ou negativamente em um mundo globalizado e capitalista. Ao mesmo tempo em que o trabalho proporciona “dignidade” para as pessoas, elas também podem adoecer dependendo das condições das ofertas e da remuneração do trabalho. Geralmente as pessoas que não são proprietárias dos meios de produção são exploradas no exercício de um ofício e nas prestações de serviços.

O desemprego, afeta diretamente a dignidade das pessoas em um mundo capitalista. Estar fora do mercado de trabalho aumenta as possibilidades de exclusões sociais. Podemos

verificar que os/as estudantes conseguiram associar aspectos do filme com suas realidades diárias sobre trabalho, dignidade e cidadania.

Obras cinematográficas nos permitem refletir sobre momentos históricos e as realidades presentes. No artigo 205 da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verificamos que os conteúdos a serem ministrados para a Educação Básica têm a finalidade de formar os/as estudantes para o exercício consciente da cidadania. A cidadania pode ser definida como o direito à participação nas decisões políticas de uma sociedade. O exercício pleno, responsável e consciente da cidadania nos permite pensar a escola e o ensino de História como espaços de construção de valores éticos e democráticos.

Percebemos por meio da fala dos/as estudantes que a maioria dos/as seus/as responsáveis também são explorados/as no mercado de trabalho ou estão fora dele e são colocados/as constantemente em situações estressantes como as vivenciadas pelo ator principal Charles Chaplin na obra cinematográfica “Tempos Modernos”. Os/as estudantes relataram a importância de estudar para terem mais oportunidades de escolha no mercado de trabalho quando forem adultos/as.

Acredito que o objetivo de realizar uma reflexão com os/as estudantes por meio da técnica Roda de Conversa a partir do tema proposto (trabalho) e da obra cinematográfica Tempos Modernos (1936) de Charles Chaplin foi alcançado. Temos que despertar nos/as estudantes uma leitura crítica da realidade para o pleno exercício da cidadania.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (REGO, 2002: 50).

Constituímo-nos seres humanos por meio das nossas relações sociais, formamos a nossa identidade a partir do outro, se perceber e perceber o outro é um exercício constante no processo de ensino-aprendizagem.

A cultura, como temos visto, é uma produção coletiva, mas nas sociedades de classe seu controle e benefícios não pertencem a todos. Isso se deve ao fato de que as relações entre os membros dessas sociedades são marcadas por desigualdades profundas, tal modo que a apropriação dessa produção



comum se faz em benefício dos interesses que dominam o processo social. E como consequência disso, a própria cultura acaba por apresentar poderosas marcas de desigualdade. O que nesse aspecto ocorre no interior das sociedades contemporâneas ocorre também na relação entre as sociedades. Há aí controle, apropriação, desigualdades no plano cultural. É por isso que as lutas pela universalização dos benefícios da cultura são ao mesmo tempo, lutas contra as relações de dominação entre as sociedades contemporâneas, e contra as desigualdades básicas das relações sociais no interior das sociedades. São lutas pela transformação da cultura. Elas se dão no contexto das muitas sociedades existentes, as quais estão cada vez mais interligadas pelos processos históricos que vivenciamos (SANTOS 2004: 84-86).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O/a educador/a deve despertar nos/as estudantes uma percepção crítica da realidade para que os/as mesmos/as possam ter a capacidade de encontrar meios para lutar contra as formas de opressão e exclusão social as quais possam estar submentidos/as.

Percebemos no Brasil que uma grande quantidade de crianças, jovens e adultos que estão fora da escola por motivos de abandono e ausência do Estado. Precisamos de políticas públicas eficazes que possam proporcionar o acesso e a permanência na escola e educação superior. A educação é uma “ferramenta de luta” e possibilidade de emancipação humana.

O/a educador/a, ao utilizar filmes para retratar diferentes momentos históricos, faz um elo com o presente vivenciado pelos personagens históricos, ou seja, todos que participam de alguma forma do processo histórico, aliás, somos personagens históricos. O momento em que vivemos faz parte da história e pode ser compreendido historicamente de diversos ângulos.

A História colabora para a nossa compreensão sobre a vida das pessoas ao longo do tempo, em distintas sociedades e contextos. As reflexões, por ela proporcionadas, costumam serem instigadas com dados e informações de diversos indícios, como fotografias, músicas, textos, pinturas, esculturas, roupas, instrumentos de trabalho, construções arquitetônicas, filmes e diversas fontes históricas escritas ou não escritas. Ao analisar evidências e fontes podemos compará-las com outras de épocas distintas. Comparar é um exercício necessário e importante para a construção do conhecimento.

O/a educador/a que faz uso de filmes na construção do conhecimento colabora na ampliação da compreensão dos/as estudantes acerca de diferentes temas. A utilização de filmes na sala de aula é uma ferramenta útil na construção e percepção das transformações e permanências históricas.

O estudo da História pode despertar a consciência crítica dos indivíduos na tarefa de construir uma sociedade mais justa, com menos desigualdade entre as pessoas, independente de origem social, idade, gênero, cor da pele e religião. A consciência histórica torna-se, então, um instrumento de cidadania.

O/a educador/ deve colaborar na formação de cidadãos/ãs críticos/as diante das realidades que podemos perceber na sociedade. Reconhecer as mudanças ou rupturas de uma sociedade é fundamental para a compreensão da mesma. Passado e presente são divisões do tempo, mas não no mesmo sentido que os períodos históricos. São referências construídas por

diferentes especialistas. O presente e o passado têm limites incertos, que podem variar conforme quem observa e o que se observa.

O olhar crítico do/a educador/a diante dos diferentes recursos audiovisuais que permeiam a sociedade é uma proposta desafiadora e pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

A utilização do filme como recurso didático deve facilitar a aprendizagem e permitir que o/a estudante encontre uma nova maneira de pensar e entender a história. É uma alternativa motivadora, desde que não seja meramente ilustrativa e/ou possua o intuito de substituir o/a educador/a. Ao contrário disso, deve-se utilizá-lo com o objetivo de formar o cidadão/ã crítico/a e reflexivo/a diante das realidades.

O ensino de História deve lidar com as possibilidades de linguagens e os meios de comunicação de “massa” a que os/as estudantes estão expostos no cotidiano. Ressignificar os meios de comunicação e olhar criticamente para as informações transmitidas pela mídia são fundamentais para construirmos uma sociedade mais digna, justa, cidadã, igualitária e democrática. Segundo Vigotski a educação pode contribuir para despertar a transformação dos seres humanos.

É a educação que poderá desempenhar papel central na transformação do homem – este caminho da formação da Consciência social das novas gerações -, a forma básica para mudar a espécie histórica humana. *Novas gerações e novas formas de sua educação representam a principal via, que resultará, na história e no tempo, na criação do novo homem.* Neste sentido, o papel da educação politécnica e social é extremamente importante. Como ela acontece, as ideias básicas que sustentam a educação consistem em uma tentativa de superar trabalho, que têm estado divididos e separados durante o processo de desenvolvimento do capitalismo (VIGOTSKI, 1994, pp. 181-182, tradução minha, grifo original apud REIS, 2011:84).

### **PARTE III - PERSPECTIVA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA**

O curso de Pedagogia (noturno) da Universidade de Brasília (UnB) proporcionou-me ao longo dos anos (2013, 2014 e 2015) um grande enriquecimento teórico, prático e pessoal. A Universidade de Brasília (UnB) colaborou com o meu amadurecimento profissional e no meu processo de formação continuada. Ser um trabalhador (40 horas semanais) e estudante do noturno não é uma tarefa fácil.

Ao longo da vida somos cercados por dúvidas, angústias, anseios e desejos. Isso não poderia ser diferente ao final de mais uma graduação e o sonho realizado em estudar na Universidade de Brasília (UnB). Como relatei no meu Memorial eu voltei a estudar para lutar contra a dor da perda da minha mãe. Realizo-me atuando como professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e principalmente como ser humano no exercício da docência.

A Pedagogia abre um “leque” de possibilidades profissionais em espaços escolares e não escolares. Estou muito feliz por poder contribuir e retribuir à sociedade no exercício da docência. Lecionar é uma nobre oportunidade de colaborar com o crescimento pessoal dos seres humanos. Sinto-me honrado e um privilegiado em poder exercer a profissão que escolhi para a minha vida. Eu vi na educação/escolarização uma possibilidade de lutar contra a miserabilidade e a pobreza extrema que me cercava e me afetava diretamente como ser humano. Quero poder retribuir para a sociedade por meio da educação a possibilidade de colaborar com a construção de um mundo mais justo.

Pretendo dar continuidade aos meus estudos na Universidade de Brasília (UnB). Futuramente gostaria de ingressar no mestrado na Faculdade de Educação (FE). Acredito que a educação ainda pode contribuir com o processo de emancipação humana. Constantemente “luto” contra o meu pessimismo, devemos ser otimistas e acreditar que é possível a melhoria social por meio da organização política e cidadã para exigirmos políticas públicas capazes de amenizar e acabar com o sofrimento das pessoas menos favorecidas economicamente e socialmente. A democracia é um processo em construção e devemos trabalhar para construirmos um mundo justo, igualitário, plural, diversificado e democrático.

Mais do que uma palavra final, fica aqui uma situação-problema-desafio: como que recortasse papéis coloridos e fios urdidos de um tear, nesse outono que vivo, uns e outros estamos desafiados a viver movimentos singulares e coletivos, soltando pipas, pandorgas, raias ao vento da vida, no céu das cidades e campos.

O desafio é que nosso corpo e mente enraizados no chão possam tocar-se numa ciranda de amor, numa entrega recíproca, fazendo-nos

cúmplices uns dos outros, na constituição dessa aventura chamada Vida (REIS, 2011: 242).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, Giovanni. A batalha de Carlitos: trabalho e estranhamento em Tempos Modernos, de Charles Chaplin. **ArtCultura**, Uberlândia, v.7, n.10, p. 65-81, jan.- jun. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** (Coleção Primeiros Passos; 20). São Paulo: Brasiliense, 2005.

FERNANDES, Sandro Luis. **Filmes em sala de aula** – Realidade e Ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado, 2007.

FERREIRA, Leticia Schneider. O cinema como fonte da história: elementos para discussão. **MÉTIS: história & cultura**, v.8, n. 15, jan./jun. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

HARNECKER, Marta; URIBE, Gabriela. **Socialismo e Comunismo**. Cadernos de Educação Popular. São Paulo: Editora Global, 1981.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LANDES, David S. **Riqueza e pobreza das nações:** Por que algumas são tão ricas e outras são tão pobres. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. cap. 13 e 14.

MONTEIRO, Eduardo; FELDMAN, Márcia. **Mídia – educação:** formando os cidadãos da era da informação. Pátio, Porto Alegre, Artmed, Nº 9, maio - jul. 1999.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz. **Revista Urutáguia – Revista Acadêmica Multidisciplinar.** Nº 16, ago./set./out./nov. 2008.

NAVARRETE, Eduardo. **O cinema como fonte histórica:** diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Revista Urutáguia – Revista Acadêmica Multidisciplinar. Nº 16, ago./set./out./nov. 2008.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho:** entre a emancipação e a precarização. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano:** amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

REGO, Teresa C. **Configurações sociais e singularidades:** o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. De; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos), 2004.

SEFFENER, Fernando. Indagações sobre a história ensinada. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et.al. **Questões de teoria e metodologia da história.** Org. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli et. al. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. P. 257-288.

TEIXEIRA, Cristiana Santos. **Conselhos escolares do Paranoá/DF:** a participação dos atores sociais negros. Universidade de Brasília (Dissertação de Mestrado), Brasília, 2012.

THOMPSON, E. P. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, in: **Costumes em comum.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação da Classe operária inglesa** – a força dos trabalhadores, v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2009.



ANEXO A



## Presidência da República

### Casa Civil

#### Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014.

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º:

“Art. 26.....

.....

**§ 8º** A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

*José Henrique Paim Fernandes*

*Marta Suplicy*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.6.2014

## ANEXO B

### PLANO DE AULA

**Escola:** CAIC Santa Paulina Paranoá-DF.

**Série/Ano:** 4ª série/5º ano (Ensino Fundamental I).

- 1) **Tema:** trabalho.
- 2) **Duração:** 5 horas.
- 3) **Objetivos:** destacar no filme Tempos Modernos (1936 – Charles Chaplin) aspectos relacionados ao trabalho e a cidadania; relacionar o conteúdo abordado no filme ao cotidiano dos/as estudantes; desenvolver e ampliar o conceito que os/as estudantes possuem sobre trabalho e cidadania.
- 4) **Justificativa:** compreender a importância do trabalho para o exercício da cidadania.
- 5) **Conteúdos:** trabalho e cidadania.
- 6) **Recurso didático:** filme Tempos Modernos (1936) de Charles Spencer Chaplin.
- 7) **Procedimentos:** permitir que os/as estudantes escolham uma obra cinematográfica com o tema “Trabalho”; levantamento prévio sobre o conhecimento que os/as estudantes possuem sobre trabalho e cidadania; assistir o filme Tempos Modernos (1936 – Charles Chaplin); realizar discussão do filme relacionado às realidades vivenciadas pelos/as estudantes por meio da técnica Roda de Conversa.

**“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.”**

**Paulo Freire**