REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O USO DE FILMES E VÍDEOS EM SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

THE USE OF FILMS AND VIDEOS IN THE CLASSROOM: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN HISTORY TEACHING

Ciências Humanas • 20/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794925227

Leandro Souza Guimarães[1]

Estevão Cleto Lima Miranda[2]

Jane Sany Maciel Graça[3]

Janaima Leandro da Mota Sahdo[4]

Luciana da Costa Campelo[5]

RESUMO

Este artigo analisa possibilidades e desafios do uso de filmes e vídeos como recursos pedagógicos no ensino de História, a partir de experiências docentes desenvolvidas com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo consiste em refletir sobre as contribuições dos recursos audiovisuais e da produção de vídeos pelos estudantes para a participação nas aulas, a contextualização dos conteúdos históricos e a aproximação entre conhecimento escolar e realidade social. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, elaborado com base em situações vivenciadas pelo professor, em registros narrativos de sua prática e em diálogo com a literatura indicada no texto. A reflexão aborda a seleção crítica de filmes, a análise de representações históricas, o uso pedagógico do celular e a importância da formação continuada e do planejamento interdisciplinar. As experiências relatadas apontam que a mediação docente, quando articula objetivos curriculares, leitura crítica das imagens e produção audiovisual, pode ampliar o envolvimento dos estudantes e favorecer a atribuição de sentido aos conteúdos. Conclui-se que filmes e vídeos não substituem o trabalho pedagógico, mas constituem recursos relevantes quando selecionados, contextualizados e problematizados criticamente.

Palavras-chave: Ensino de História; Recursos audiovisuais; Cinema; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This article examines the possibilities and challenges of using films and videos as pedagogical resources in History teaching, based on teaching experiences with students in grades six through nine of elementary education. It aims to reflect on the contributions of audiovisual resources and student-produced videos to classroom

participation, the contextualization of historical content, and the connection between school knowledge and students' social realities. Methodologically, the study is an experience report with a qualitative, descriptive-reflective approach, based on situations experienced by the teacher, narrative records of teaching practice, and dialogue with the literature cited in the article. The discussion addresses the critical selection of films, the analysis of historical representations, the pedagogical use of mobile phones, and the importance of continuing teacher education and interdisciplinary planning. The reported experiences suggest that teacher mediation, when it connects curricular goals, critical image reading, and audiovisual production, can increase student engagement and help learners make meaning of historical content. The article concludes that films and videos do not replace pedagogical work; rather, they are relevant resources when selected, contextualized, and critically examined.
Keywords: History teaching; Audiovisual resources; Cinema; Digital technologies.

1. INTRODUÇÃO

As transformações culturais e tecnológicas das últimas décadas têm repercutido diretamente nas formas de acesso à informação, de comunicação e de construção do conhecimento. Nesse cenário, a escola é desafiada a rever práticas pedagógicas que se apoiam exclusivamente na exposição oral, na cópia de conteúdos e na memorização. No ensino de História, esse desafio assume particular importância, pois a aprendizagem envolve a compreensão de temporalidades, contextos, sujeitos, conflitos e processos sociais que nem sempre são percebidos pelos estudantes como relacionados às suas experiências cotidianas.

A experiência docente que fundamenta este artigo teve início com a percepção de que estratégias centradas na cópia de textos e na exposição prolongada não produziam, em determinadas turmas, o envolvimento esperado. O professor relata que, ao iniciar sua atuação na Escola Vicente Cruz, em 2005, procurou reproduzir práticas de ensino semelhantes àquelas vivenciadas em sua própria escolarização. Entretanto, as dificuldades de compreensão manifestadas pelos estudantes e o baixo desempenho em atividades avaliativas evidenciaram a necessidade de rever os procedimentos didáticos.

A reflexão sobre a prática encontra respaldo na concepção de formação docente de Freire (1996), para quem a análise crítica do fazer pedagógico é condição para seu aprimoramento. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir informações, mas organizar situações de aprendizagem nas quais o estudante possa interpretar, questionar e estabelecer relações entre o conhecimento escolar e o mundo em que vive. A mediação do professor, portanto, torna-se essencial para que os recursos utilizados contribuam efetivamente para a construção do conhecimento (Bulgraen, 2010).

Entre as alternativas experimentadas, o uso de filmes e vídeos mostrou-se uma possibilidade de aproximação entre os conteúdos históricos e as linguagens audiovisuais presentes no cotidiano dos estudantes. A exibição de obras cinematográficas, inicialmente recebida com entusiasmo, levou o docente a perceber que a escolha do filme, a duração dos trechos e a relação com os objetivos da aula precisavam ser planejadas. Posteriormente, a produção de vídeos pelos próprios estudantes, com o uso de telefones celulares, ampliou

as oportunidades de participação e de representação de aspectos de sua realidade social.

O uso pedagógico do cinema, contudo, exige atenção. Filmes históricos não devem ser tratados como reproduções transparentes do passado, pois são produções culturais elaboradas em determinado contexto e atravessadas por escolhas estéticas, ideológicas e comerciais. Napolitano (2006) destaca a necessidade de uma abordagem crítica dos filmes, considerando as relações entre a época retratada e o momento de produção da obra. Assim, cabe ao professor orientar a leitura das imagens, identificar anacronismos e promover a análise das representações construídas pela narrativa audiovisual.

Diante desse contexto, o problema que orienta a reflexão pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira filmes e vídeos, quando mediados pedagogicamente, podem contribuir para o envolvimento dos estudantes e para a aprendizagem de conteúdos históricos? O objetivo geral é analisar as possibilidades e os desafios do uso de recursos audiovisuais no ensino de História, considerando experiências desenvolvidas com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Busca-se, especificamente, refletir sobre a seleção e a problematização de filmes, a produção audiovisual pelos estudantes, o uso pedagógico do celular e as contribuições da formação continuada e do planejamento interdisciplinar.

A relevância do trabalho está em sistematizar uma experiência de prática docente e discutir condições para que os recursos audiovisuais ultrapassem a função de entretenimento. Defende-se que filmes e vídeos podem favorecer a contextualização dos conteúdos e a participação discente, desde que estejam articulados

ao currículo, a objetivos de aprendizagem explícitos e à mediação crítica do professor.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão fundamenta-se em três eixos articulados: a mediação docente e a formação continuada; o cinema como linguagem e fonte para o ensino de História; e as tecnologias digitais como possibilidades de participação e autoria dos estudantes. Esses eixos permitem compreender que a incorporação de recursos audiovisuais não consiste apenas em substituir o quadro ou o livro por uma tela, mas em reorganizar intencionalmente as situações de ensino e aprendizagem.

2.1. Mediação Docente e Formação Continuada

A atuação do professor não se limita à apresentação de conteúdos. Sua função envolve selecionar conhecimentos, propor situações-problema, orientar a interpretação de diferentes linguagens e acompanhar a construção de sentidos pelos estudantes. Bulgraen (2010) enfatiza o papel mediador do docente na relação entre estudante e conhecimento. Essa perspectiva desloca o aluno da posição de receptor passivo e atribui centralidade à participação, à reflexão e à elaboração de perguntas.

A revisão da prática exige formação permanente. Nóvoa (1995) compreende o desenvolvimento profissional como um processo relacionado à pessoa do professor e à escola enquanto espaço de aprendizagem coletiva. Libâneo (2000), por sua vez, discute a relação entre pedagogia, trabalho docente e organização da prática educativa. No relato analisado, as formações em serviço promovidas no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) aparecem

como momentos importantes para questionar escolhas metodológicas, compartilhar experiências e reconhecer a dimensão interdisciplinar do trabalho escolar.

A formação continuada, nesse sentido, não deve ser compreendida como simples atualização de técnicas. Ela pode favorecer a análise das concepções que orientam o ensino, a avaliação dos resultados observados e a construção coletiva de alternativas. O planejamento entre professores de diferentes áreas também amplia as possibilidades de abordar um mesmo tema sob perspectivas complementares.

2.2. Cinema, Linguagem Audiovisual e Conhecimento Histórico

O cinema constitui uma linguagem que articula imagem, som, narrativa, enquadramento, montagem e representação. Por isso, seu uso na escola demanda procedimentos de leitura e análise, e não apenas a exibição de uma obra. Moran (1995) destaca o potencial de envolvimento sensorial e emocional do vídeo, aspecto que pode funcionar como ponto de partida para processos de compreensão e reflexão. Esse envolvimento, entretanto, precisa ser relacionado a objetivos pedagógicos para que a experiência audiovisual não se encerre no entretenimento. Essa compreensão dialoga com Duarte (2002), que examina as relações entre cinema e educação, e com Ferro (1992), cuja abordagem trata o filme como fonte para a investigação histórica, considerando as condições sociais e ideológicas de sua produção. Assim, a obra audiovisual pode ser interrogada tanto pelo que representa quanto pelas escolhas e silêncios que organiza.

No ensino de História, filmes de ficção, documentários e outras produções audiovisuais podem suscitar questões sobre acontecimentos, personagens, valores e interpretações do passado. Almeida (1994) associa a análise das imagens à compreensão da sociedade e de sua cultura. Napolitano (2006) ressalta que a obra cinematográfica pode ser trabalhada em sala de aula desde que o professor considere sua linguagem, seu contexto de produção e as escolhas que orientam a representação histórica.

Um cuidado fundamental é evitar que a narrativa cinematográfica seja tomada como registro fiel dos acontecimentos. Figurinos, cenários, diálogos e personagens podem conter adaptações, simplificações ou anacronismos. O filme Gladiador (2000), por exemplo, permite discutir a forma como o cinema representa a Antiguidade e como determinadas escolhas narrativas podem ser problematizadas. De modo semelhante, a comparação entre versões de Fúria de Titãs pode abrir espaço para discutir os modos pelos quais diferentes épocas reelaboram narrativas mitológicas e utilizam recursos técnicos distintos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998) orientam que filmes sejam analisados considerando-se que suas informações e representações estão relacionadas tanto ao período retratado quanto ao contexto em que a obra foi produzida. Essa orientação reforça a necessidade de desenvolver nos estudantes uma postura de espectadores críticos, capazes de distinguir representação artística, interpretação histórica e evidência documental. Essa orientação também pode ser relacionada à reflexão de Bittencourt (2004) sobre os materiais didáticos e a construção do saber histórico escolar, que exige contextualização e intencionalidade no trabalho com diferentes linguagens.

2.3. Cultura Digital, Celular e Autoria Estudantil

A presença das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes modifica suas formas de comunicação, acesso à informação e produção cultural. A escola, portanto, precisa considerar essas práticas sem pressupor que o simples contato com dispositivos digitais assegure aprendizagem. O desafio pedagógico consiste em transformar recursos de uso cotidiano em instrumentos de investigação, expressão e produção de conhecimento. Kenski (2007) observa que as tecnologias participam das transformações das práticas sociais e educacionais; sua incorporação à escola, portanto, requer reflexão sobre usos, objetivos e modos de aprendizagem, e não apenas a disponibilidade dos dispositivos.

O telefone celular costuma ser percebido no ambiente escolar como fonte de distração, especialmente quando utilizado sem orientação ou sem relação com as atividades propostas. Entretanto, a experiência relatada mostra que o mesmo dispositivo pode assumir outra função quando integrado a uma tarefa com objetivos definidos. A produção de vídeos sobre situações vivenciadas no bairro, por exemplo, permitiu aos estudantes observar e representar aspectos do cotidiano, como o transporte coletivo, as relações de vizinhança e problemas sociais presentes em seus espaços de circulação.

Essa mudança de perspectiva aproxima o estudante da condição de autor. Ao planejar cenas, elaborar roteiros, gravar e apresentar vídeos, os grupos mobilizam observação, seleção de informações, linguagem, cooperação e interpretação da realidade. Guareschi (2005) defende que a escola considere os meios de comunicação e as mídias em seu espaço educativo. Isso não significa aceitar sem

crítica os conteúdos produzidos ou compartilhados, mas desenvolver condições para que os estudantes compreendam e utilizem essas linguagens de modo reflexivo.

3. METODOLOGIA

O artigo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. A análise toma como referência situações vivenciadas pelo autor no exercício da docência em História, especialmente em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Vicente Cruz. O texto recupera experiências relacionadas à utilização de filmes, à seleção de trechos audiovisuais, à produção de vídeos pelos estudantes e às discussões realizadas em atividades de formação em serviço promovidas no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas.

O material analisado consiste na narrativa retrospectiva da prática pedagógica apresentada pelo autor no manuscrito original, articulada a referências bibliográficas sobre mediação docente, formação de professores, cinema e tecnologias na educação. A reflexão foi organizada em torno de quatro dimensões: a revisão de estratégias tradicionais de ensino; a escolha e a análise crítica de filmes; a produção audiovisual com telefones celulares; e as relações entre formação continuada, interdisciplinaridade e orientações curriculares.

Por se tratar de um relato baseado na experiência profissional narrada, o artigo não apresenta delineamento experimental, grupo de comparação, instrumentos padronizados ou tratamento estatístico. Também não informa o número exato de estudantes envolvidos, o período específico de realização de cada atividade ou

registros sistemáticos de notas e frequência. Assim, as considerações sobre participação e desempenho são tratadas como percepções docentes relatadas, e não como resultados quantitativos generalizáveis.

A análise possui caráter interpretativo: as situações descritas são relacionadas aos referenciais teóricos mobilizados no texto, buscando identificar contribuições, limites e condições pedagógicas para o uso dos recursos audiovisuais. Essa delimitação metodológica permite valorizar a experiência sem atribuir a ela evidências que não foram documentadas no manuscrito original.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências descritas indicam um percurso de transformação da prática docente. Inicialmente, o professor utilizava estratégias centradas na cópia e na exposição oral, percebendo pouca aproximação entre os conteúdos apresentados e as respostas dos estudantes. A introdução de filmes, seguida da elaboração de atividades de análise e produção audiovisual, ampliou as possibilidades de participação. A discussão a seguir organiza os principais aspectos desse percurso, considerando que os resultados apresentados decorrem da observação e da reflexão do autor sobre sua própria prática.

Para sistematizar os principais achados do relato, o Quadro 1 reúne as práticas descritas, os aspectos observados pelo docente e suas implicações pedagógicas. Trata-se de uma síntese qualitativa, não de uma mensuração de resultados.

Quadro 1. Síntese das práticas audiovisuais e das contribuições observadas no relato

Dimensão	Prática relatada	Síntese interpretativa
Revisão das estratégias de ensino	Substituição gradual da centralidade da cópia e da exposição prolongada por atividades com recursos audiovisuais.	O relato aponta a necessidade de diversificar procedimentos quando as estratégias inicialmente utilizadas não favorecem a compreensão e o envolvimento esperados.
Seleção de filmes e vídeos	Escolha de trechos relacionados aos conteúdos, considerando duração, faixa etária e objetivos da aula.	A adequação do material e sua articulação ao planejamento são condições para que a exibição não se limite ao entretenimento.
Leitura crítica das representaçõe s históricas	Discussão de narrativas, adaptações, anacronismos e contextos de produção de obras como Gladiador (2000) e Fúria de Titãs (2010).	O audiovisual é tratado como representação cultural a ser interrogada e comparada, e não como reprodução transparente do passado.
Autoria estudantil com celular	Produção, em grupos, de vídeos sobre situações do cotidiano, relacionadas ao tema da Revolução Industrial e ao mundo do trabalho.	A atividade possibilitou aos estudantes produzir narrativas sobre sua realidade, mobilizando observação, colaboração e expressão, conforme a percepção docente relatada.
Formação continuada e interdisciplinar idade	Participação em formações em serviço e planejamento coletivo entre áreas.	A reflexão e a troca entre professores aparecem como condições para conferir intencionalidade pedagógica ao uso das tecnologias e integrar diferentes perspectivas.

Fonte: elaboração dos autores, com base nas experiências descritas no relato.

4.1. Da Exposição Tradicional à Mediação por Recursos Audiovisuais

O primeiro movimento relatado foi o reconhecimento dos limites de uma prática baseada predominantemente na cópia de textos e na memorização. Diante de avaliações nas quais parte dos estudantes demonstrou não compreender o conteúdo trabalhado, o professor inicialmente ampliou o tempo de explicação e permitiu a consulta ao material. Embora tenha percebido melhora nas respostas, o interesse pela disciplina ainda não correspondia ao esperado.

A utilização de equipamentos audiovisuais disponíveis na escola produziu uma reação inicial de entusiasmo. A primeira experiência com um filme de longa duração, entretanto, evidenciou que a aceitação do recurso não garante, por si só, adequação didática. A duração da obra e a dificuldade de manter a atenção durante toda a exibição levaram o professor a rever a estratégia e selecionar trechos relacionados aos conteúdos estudados.

A mudança foi relevante porque transformou a exibição em uma atividade planejada. Os trechos passaram a funcionar como disparadores para comentários, perguntas e retomadas conceituais. O relato menciona que os estudantes mobilizavam cenas e falas dos filmes ao responder questões sobre os assuntos trabalhados. Embora essa observação não esteja acompanhada de dados quantitativos, ela sugere que a linguagem audiovisual pode oferecer referências compartilhadas para a discussão histórica.

A experiência reforça que a escolha do recurso deve considerar duração, faixa etária, objetivos curriculares e possibilidades de mediação. O filme não substitui a explicação, a leitura ou a análise de fontes; ele integra um conjunto de estratégias que precisam ser articuladas pelo professor.

4.2. Filmes Comerciais e Clássicos: Seleção e Leitura Crítica

O relato evidencia uma tensão entre a preferência dos estudantes por produções contemporâneas e o interesse do professor por obras consideradas clássicas. A comparação entre versões de Fúria de Titãs ilustra que a familiaridade com efeitos visuais e narrativas atuais pode influenciar a recepção dos filmes. Em vez de tratar essa preferência como obstáculo, o professor passou a considerá-la como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

A seleção de uma obra mais próxima do repertório dos estudantes não elimina a necessidade de análise crítica. Ao contrário, pode criar oportunidades para discutir adaptações, escolhas narrativas, estereótipos e imprecisões históricas. O exemplo de Maria Antonieta, de Sofia Coppola (2006; lançado no Brasil em 2007), é utilizado no artigo para discutir a inserção de elementos contemporâneos em uma narrativa de época. O caso permite questionar o anacronismo e refletir sobre a intenção estética da direção, sem confundir a liberdade artística com informação histórica.

Outro exemplo mencionado é Gladiador (2000), cuja representação da Roma Antiga pode ser explorada para discutir a relação entre cinema e conhecimento histórico. A análise não deve limitar-se a apontar erros: é importante investigar por que determinada escolha foi feita, que visão de passado ela constrói e quais aspectos do

contexto de produção influenciam a narrativa. Nessa direção, a orientação de Napolitano (2006) é pertinente ao defender uma postura atenta diante das representações cinematográficas.

O trabalho com filmes, portanto, requer preparação anterior à exibição, seleção de cenas, contextualização e atividades posteriores. Perguntas orientadoras, comparação com textos e outras fontes, identificação de elementos ficcionais e debate sobre os valores representados são procedimentos que ajudam a converter a experiência de assistir em exercício de interpretação histórica.

4.3. O Celular Como Ferramenta de Produção e Participação

A experiência com o celular constitui um dos aspectos mais expressivos do relato. Inicialmente percebido como elemento de distração, o aparelho foi incorporado a uma atividade em que os estudantes deveriam produzir vídeos sobre situações de seu cotidiano, relacionando-as ao tema da Revolução Industrial e às experiências do mundo do trabalho.

Os grupos elaboraram cenas inspiradas em situações observadas no bairro e nos deslocamentos cotidianos, como a lotação do transporte coletivo, problemas nas paradas de ônibus, ligações clandestinas de energia e conflitos de vizinhança. Ao roteirizar e representar essas situações, os estudantes aproximaram o conteúdo escolar de questões sociais concretas. A atividade também possibilitou que expressassem experiências e perspectivas nem sempre contempladas nas representações midiáticas mais amplas.

Segundo a percepção do professor, a atividade favoreceu o envolvimento dos grupos e contribuiu para redirecionar o uso do celular em sala de aula. O dispositivo deixou de ser considerado

apenas um fator de interrupção e passou a integrar uma proposta de autoria, colaboração e comunicação. É importante, contudo, não generalizar essa observação como prova de que o uso de celulares elimina conflitos ou melhora necessariamente o desempenho escolar. O resultado depende das condições de acesso, das regras de uso, do planejamento e da mediação pedagógica.

A produção audiovisual também amplia a compreensão de que os estudantes não são apenas consumidores de imagens. Eles podem produzir narrativas, selecionar pontos de vista e comunicar interpretações sobre sua realidade. Nesse processo, o professor precisa orientar a elaboração dos roteiros, a pertinência das informações, o respeito às pessoas filmadas e o uso responsável das imagens, assegurando que a atividade mantenha finalidade educativa. A discussão de Duarte (2002) sobre a relação entre cinema e educação reforça a necessidade de tratar a linguagem audiovisual como objeto de leitura e produção cultural, desenvolvendo a capacidade de interpretar imagens e narrativas.

4.4. Formação Continuada, Interdisciplinaridade e Política Curricular

O relato atribui importância às formações em serviço realizadas no âmbito da UEA, especialmente por terem estimulado a reflexão sobre o uso dos filmes e a troca de experiências entre docentes. O planejamento coletivo aparece como possibilidade de superar a fragmentação entre áreas do conhecimento e construir propostas em torno de temas comuns. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, não significa apagar as especificidades disciplinares, mas estabelecer relações entre diferentes campos para ampliar a compreensão dos fenômenos estudados.

A discussão sobre o uso de filmes também se relaciona às orientações curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998) reconhecem a possibilidade de trabalhar filmes como documentos, desde que se considere que as representações estão atravessadas pelo contexto de produção e pelas escolhas de seus realizadores. Essa orientação exige que o professor explicite os critérios de análise e ajude os estudantes a distinguir a obra audiovisual de uma reconstrução objetiva do passado.

A experiência relatada sugere que a formação continuada e o planejamento interdisciplinar são condições importantes para que os recursos audiovisuais sejam utilizados com intencionalidade. A tecnologia, isoladamente, não produz inovação pedagógica: seu potencial depende da clareza dos objetivos, da seleção dos materiais, da qualidade da mediação e da reflexão sobre os resultados observados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as experiências docentes analisadas permitem considerar que filmes e vídeos podem contribuir para o ensino de História ao ampliar as formas de apresentação dos conteúdos, favorecer debates e aproximar os temas escolares das experiências sociais dos estudantes. O potencial desses recursos, entretanto, não decorre apenas de sua capacidade de despertar interesse. Ele depende de planejamento, contextualização, leitura crítica das imagens e articulação com os objetivos de aprendizagem.

A experiência de selecionar trechos de filmes, em vez de exibir obras extensas sem mediação suficiente, evidencia a importância de

adequar o recurso ao tempo pedagógico e ao conteúdo trabalhado. Do mesmo modo, a comparação entre produções clássicas e contemporâneas pode transformar as preferências dos estudantes em oportunidade para discutir representações, anacronismos e diferentes interpretações do passado.

A produção de vídeos com telefones celulares demonstra outra possibilidade: deslocar os estudantes da condição de espectadores para a de autores de narrativas sobre a realidade em que vivem. Quando orientada por objetivos claros, essa prática pode mobilizar observação, pesquisa, colaboração e expressão crítica. O celular, portanto, não precisa ser tratado exclusivamente como elemento de dispersão, mas seu uso pedagógico requer regras, acompanhamento e atenção à ética na produção e circulação de imagens.

O artigo também evidencia a relevância da formação continuada e do planejamento interdisciplinar para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas. A troca entre professores favorece a revisão de estratégias e a construção de atividades que relacionam diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a inovação pedagógica não consiste em abandonar todas as práticas tradicionais, mas em selecionar e combinar metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes e os objetivos curriculares.

Como limite, destaca-se que o relato não apresenta dados sistematizados de desempenho, frequência ou participação, nem detalha o número de estudantes e o período de realização das atividades. Pesquisas futuras podem aprofundar essa experiência por meio de registros sistemáticos, instrumentos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, de modo a examinar com

maior precisão os efeitos das práticas audiovisuais. Conclui-se que filmes e vídeos constituem recursos relevantes para o ensino de História quando integrados a uma proposta pedagógica crítica, contextualizada e mediada pelo professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** (5ª à 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 26 mar. 2014.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

GUARESCHI, Pedrinho A. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você quer saber sobre a mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação & Educação, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

---

[1] Professor de História do Ensino Fundamental 2 da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Pós-graduação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Professor de História do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Pós-graduação pela Faculdades IDAAM. Professor de História do Ensino Fundamental e Médio. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Professora do Ensino Fundamental 1 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). Licenciada

em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Campus Manaus. Pós-graduada pela Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Professora do Ensino Fundamental 1 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). Graduada em Normal Superior – Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Coordenadora Distrital de Educação 03 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). Graduada em Pedagogia e Pós-graduação pela Uninorte – Manaus. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.