



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADRIANO TIAGO MOREIRA

COM UMA CÂMERA NA MÃO E MUITAS HISTÓRIAS NA CABEÇA: A
PRODUÇÃO DE VÍDEO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Macapá-AP

2025

ADRIANO TIAGO MOREIRA

**COM UMA CÂMERA NA MÃO E MUITAS HISTÓRIAS NA CABEÇA: A
PRODUÇÃO DE VÍDEO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (ProfHistória/Unifap), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data da apresentação: 28/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
(Presidente- Orientador do ProfHistória/UNIFAP)

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior
(Examinador interno do ProfHistória/UNIFAP)

Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti
(Examinador externo do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola
Básica/UFPA)

Macapá-AP

2025

RESUMO

Educar no século XXI é um grande desafio para o docente devido à necessidade de acompanhar as mudanças da geração *homo zappiens*. É preciso conhecer as particularidades e as formas de aprendizado desses estudantes. Portanto, o objetivo primordial deste trabalho é oferecer ao professor de História um meio de fortalecer no estudante a capacidade de produzir narrativas históricas textuais e audiovisuais de maneira autônoma e crítica. Para tanto, apresento a proposta de uma Sequência Didática (SD) que abordará todas as etapas para a produção dos vídeos. O foco principal da produção audiovisual é encorajar os estudantes a assumirem o protagonismo na sala de aula e proporcionar um ambiente favorável para o desenvolvimento da consciência histórica. Portanto, a base metodológica e científica para a produção de vídeos advém das obras de Freire, Cerri, Bergala, Girão, Berbel e Frequent. A produção de vídeos no ensino de História pretende que o educador assuma o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, ensejando uma educação libertadora, criativa e crítica.

Palavras-chaves: Ensino de História. Produção de vídeos. Sequência Didática. Consciência Histórica. Educação Libertadora.

ABSTRACT

Educating in the 21st century is a great challenge for teachers due to the need to keep up with the changes of the homo zappiens generation. It is necessary to know the particularities and ways of learning of these students. Therefore, the primary objective of this work is to provide History teachers with a tool that "empowers" the student to develop, critically and independently, historical narratives in both textual and audiovisual format about the republican uprisings. To this end, I present the proposal for a Didactic Sequence (SD) that will cover all the steps for producing the videos. The main focus of audiovisual production is to encourage students to take the lead in the classroom and provide a favorable environment for the development of historical awareness. Therefore, the methodological and scientific basis for video production comes from the works of Freire, Cerri, Bergala, Girão, Berbel and Frequent. The production of videos in History teaching aims to overcome the traditional banking teaching method, as the educator assumes the role of mediator in the teaching-learning process, which results in a liberating, creative and critical education.

Keywords: History Teaching. Video production. Following teaching. Historical Consciousness. Liberating Education.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão a todos que contribuíram para este processo, seja diretamente, com aulas no ambiente acadêmico, ou indiretamente, com palavras de apoio e incentivo fora dele. Tenho um agradecimento especial à minha família, especialmente à minha esposa Solimara e à minha mãe Inez, que sempre acreditaram em mim e se sentiram realizadas com minhas conquistas.

Agradeço também aos colegas da turma do Profhistória, que sempre estiveram prontos para se ajudarem mutuamente, oferecendo conselhos, estímulos, sugestões de leituras e resenhas que ajudaram a aliviar o estresse.

Aos professores do Profhistória, sou grato pela oportunidade de vivenciar momentos inesquecíveis de aprendizado e experiências que nos motivaram a sermos profissionais melhores.

Quero expressar minha gratidão aos professores Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior (ProfHistória/Unifap) e Erinaldo Vicente Cavalcanti (Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/UFPA), que foram membros da banca examinadora. Agradeço pela leitura atenta e cuidadosa do meu Trabalho de Conclusão de Mestrado. As observações e sugestões que vocês fizeram foram extremamente valiosas, tanto durante a qualificação do projeto quanto na defesa do trabalho.

Por fim, deixo meu agradecimento ao meu orientador, Dr. Sidney Lobato, pela parceria e pela troca valiosa de experiências, com indicações de leitura e sugestões que foram essenciais para a elaboração deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO 9

1.1 O Cinema Educativo.....	9
1.2 As produções de vídeo no ensino de História	17
1.3 Os Estudantes do Século XXI	20
1.4 Os nativos digitais na sala de aula brasileira	23
1.5 As produções de vídeos no ensino de História no Profhistória	25
1.6 Escola Estadual Barroso Tostes.....	28

CAPÍTULO 2: AS PRODUÇÕES DE VÍDEOS NA SALA DE AULA 31

2.1 Pedagogia da autonomia.....	31
2.2 Aprimoramento das habilidades digitais e da consciência histórica no ensino	34
2.3 A produção de vídeos segundo Moran e Ferrés.	37
2.4 Autonomia nas produções de vídeos na sala de aula.....	39
2.5 Protagonismo em cena.....	41

Capítulo 3: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO FINAL..... 43

3.1 Parte da sequência didática.....	43
3.2 Identificação do produto	45
3.2.1 <i>Lócus</i> e público-alvo.....	46
3.2.2 Competências e Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas	46
3.3 Sequência Didática	47
3.3.1 Aula 1: Apresentação da situação:.....	48
3.3.2 Aula 2: Produção inicial:	48
• Limpe a lente frontal do seu celular antes de começar.	49
• Cuidados com o áudio.....	49
• Use a luz a seu favor	49
• Filme na horizontal	49
• Apoio para a câmera	49
3.3.3 Aulas 3, 4 e 5: Os módulos	50
3.3.4 Aula 6: A produção final.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

INTRODUÇÃO

A educação apresenta-se como um percurso desafiador para todos os envolvidos no ambiente escolar e, ao longo do tempo, tem sido alvo de debates sobre como melhorar a interação entre professores e estudantes. De um lado, temos educadores que cresceram em épocas em que as tecnologias digitais estavam apenas começando a surgir como uma alternativa para o ensino, parecendo algo distante da realidade cotidiana. Por outro lado, encontramos a geração atual, que está nas salas de aula e que nasceu no auge da tecnologia digital, tendo acesso contínuo a diversas opções de meios para adquirir informações.

O exposto acima nos faz refletir sobre os percalços da educação diante do grande volume de informações que chegam por meio dos smartphones, do uso da internet, dos aplicativos, dos sites, dos blogues e outros. A multiplicidade de espaços digitais proporciona o surgimento de outros vários espaços e territórios, dos quais o professor pode usufruir para buscar a maior participação e autonomia dos educandos na sala de aula¹.

Assim, o intuito deste Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) é proporcionar ao professor de História uma ferramenta para aprimorar a habilidade dos discentes de criar narrativas históricas, tanto textuais quanto audiovisuais, de forma autônoma e crítica. O título escolhido para este TCM é “Com uma câmera em mãos e muitas histórias na mente: a produção de vídeos no ensino de História”. Ele decorre de minha intenção de motivar os estudantes a se envolverem mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem, elaborando curtas-metragens sobre as revoltas republicanas.

Nessa proposta, a tecnologia é utilizada para fortalecer metodologias de ensino de História que promovam o protagonismo estudantil. Dessa maneira, os estudantes poderão participar mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia proposta pretende ajudar a responder a seguinte indagação: Como é possível aprimorar a leitura de mundo nos educandos da terceira série do ensino médio da Escola Estadual Professor José Barroso Tostes por meio da produção autônoma e crítica de curtas-metragens?

Para responder esse problema, decidimos organizar este trabalho em três capítulos. No primeiro, buscamos entender o início da utilização do cinema como uma ferramenta educacional no começo do século XX. Em seguida, analisaremos o perfil dos estudantes que estão nas salas de aula do século XXI e os desafios enfrentados pelos educadores ao lidar com

¹ PARUCKER, Isabela G.; ANDRADE, Daniela L. de. Tempo em fragmentos: distopia, temporalidade e consciência histórica na era digital. **Esboços**, Florianópolis, v. 50, n. 29, p. 152-169, jan./abr. 2022.

uma geração conectada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Ainda neste primeiro capítulo, iremos investigar dados sobre o uso de celulares e da internet por parte dos estudantes, assim como os desafios que isso representa para a educação. Por fim, faremos uma análise baseada em dados sobre a escola estadual Professor Barroso Tostes e sua experiência na produção de vídeos.

No segundo capítulo, será realizado um estudo sobre a criação de vídeos em sala de aula, com foco na participação ativa dos discentes, por meio de uma abordagem pedagógica que valorize a autonomia e a criatividade nas produções. Além disso, serão abordados o desenvolvimento de habilidades digitais e da consciência histórica através da realização de vídeos. Nesse sentido, as tecnologias digitais aparecem como ferramentas valiosas no ambiente escolar, permitindo discussões e a confrontação de diferentes narrativas a partir dos vídeos criados pelos educandos, sob a orientação do professor. Portanto, é essencial que o estudante seja visto como um agente ativo na construção do conhecimento, de modo a se sentir parte integrante do processo educativo.

Na terceira e última fase, será apresentada uma Sequência Didática (SD), que representa uma valiosa contribuição ao contexto educacional, uma vez que incentivará a criação de curtas-metragens sobre os temas abordados no currículo da disciplina de História. O intuito da SD é orientar tanto o professor quanto os estudantes, sendo que o educador deverá gerir e acompanhar as diferentes etapas da produção dos vídeos pelos discentes em sala de aula.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO

1.1 O Cinema Educativo

Vivemos em uma sociedade onde uma parte significativa se desenvolveu dentro de um universo audiovisual, e isso traz repercussões importantes, tanto positivas quanto negativas. A aplicação de tecnologias no campo da educação não é uma novidade exclusiva da geração denominada *homo zappiens*, que cresceu em um mundo repleto de recursos tecnológicos e informativos². Na verdade, essa tendência remonta ao início do século XX no Brasil. Nos debates sobre educação moderna e a implementação de tecnologias dessa época, logo surgiam referências a meios como rádio, televisão e cinema, considerados ferramentas valiosas a serem incorporadas ao espaço escolar.

No bojo da difusão das tecnologias, especialmente das audiovisuais, o cinema se tornou um tema relevante a ser debatido como um recurso educacional, conhecido como cinema educador. Segundo Serrano e Venâncio³ o cinema educativo, num primeiro momento, ainda não havia sido considerado um meio confiável para se obter êxito na aprendizagem. Frente à dúvida sobre a utilização do cinema como uma alternativa de ensino, Castelli⁴ declara que:

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a relação entre cinema e educação deu origem a um intenso debate, em publicações da imprensa diária e em revistas especializadas de diversos setores sociais, tais como: educadores, cineastas, políticos, membros da igreja católica e de movimentos anarquistas.

Havia amplas discussões sobre as potencialidades do cinema na educação, mas, no início do século XX, tudo isso ainda era apenas especulação, pois nenhuma ação concreta havia sido realizada para integrar o cinema ao ensino. A tarefa não era simples, já que o cinema era uma novidade que colocava em dúvida seu valor pedagógico. Para Teles⁵ era imprescindível

² VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução: Vinícius Figueira. - Porto Alegre : Artmed, 2009.

³ SERRANO, Jonathas; Venâncio Filho, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

⁴ CASTELLI, Rosa Elisa. **Cinema e educação** em John Grierson. www.mnemocine.com.br/aruanda, 2003. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm> Acesso em: 06 de julho de 2024

⁵ TELES, Ângela Aparecida. **Cinema contra cinema**: o cinema educativo em São Paulo nas décadas de 1920/1930. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/32246031/CinemaEducativoAngelaATEles.pdf> Acesso em: 09 de setembro de 2024.

enfrentar o cinema comercial, que era frequentemente rotulado como "deseducador", por carregar elementos prejudiciais e desagregadores da nacionalidade.

O projeto pioneiro de utilização do cinema como um recurso educacional iniciou em 1910, sob a orientação de Edgard Roquette-Pinto, que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do cinema educador. Roquette-Pinto percebeu o cinema como uma poderosa ferramenta de comunicação e, conseqüentemente, de educação e documentação. Em 1910, ele foi o responsável pela fundação do primeiro acervo de filmes científicos do Brasil, que foi instalado no Museu Nacional.

Acreditando que um museu moderno não poderia prescindir do cinema, Roquette-Pinto organizou uma Filмотeca Científica, colocando-a à disposição das escolas por meio do Serviço de Assistência ao Ensino. Mediante a Reserva, o Museu encarregava-se da exibição de filmes educativos, cedendo as instalações de seu Salão Marajó ao público escolar⁶.

Em 1927, foi criada a Comissão de Cinema Educativo, sob a direção da Subdiretoria Técnica de Instrução Pública, que começou a organizar a 1ª Exposição de Cinematografia Educativa⁷. Essa exposição ocorreu no Rio de Janeiro, em 1929, para mostrar aos educadores os benefícios da utilização de equipamentos e filmes cinematográficos como recursos pedagógicos. Desde então, diversas discussões surgiram sobre o papel do cinema como uma ferramenta de ensino. Essas discussões centraram-se na promoção do cinema como um meio que facilita a educação, apoia a formação da identidade e estimula a civilização e o progresso nacional.

O cinema educativo teve um avanço significativo em 1928, quando foi promulgado o Decreto nº 2.940, de 22 de novembro. Esse decreto foi assinado por Fernando Azevedo, que ocupou a posição de diretor da Instrução Pública no antigo Distrito Federal, entre 1926 e 1930.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo.

⁶ ALMEIDA, Claudio Aguiar. **O cinema como agitador de almas**: argila, uma cena do Estado Novo. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-07092022-112028/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

⁷ DIVARDIN, Danielle de Carla. **O audiovisual educativo no Brasil**: um estudo de caso sobre a produção dos conteúdos digitais para o PNLD 2014. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8825>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

O cinema será utilizado sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico.⁸

Com a promulgação deste decreto, o cinema educacional se estabelece como um recurso pedagógico fundamental para a educação no Brasil. Ele servirá para apoiar o professor, sem, no entanto, substituí-lo no ambiente escolar.

Para Azevedo⁹ houve uma intensa movimentação para que o cinema e o rádio tivessem maior relevância no contexto educacional. Essa iniciativa culminou em um Manifesto dos educadores, cujo intuito era incitar o governo a implementar políticas públicas que integrassem o cinema, o rádio e a imprensa ao projeto educacional do Estado. Em decorrência de diversas pressões políticas, inclusas as reivindicações de artistas e intelectuais que também haviam assinado o Manifesto, Getúlio Vargas sancionou, em abril de 1932, após a publicação do Manifesto, o Decreto nº 21.240, considerando os filmes educativos materiais de ensino, visto permitirem assistência cultural, com vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos¹⁰.

É importante destacar que, para que um filme pudesse ser exibido em salas de aula ou em outros espaços públicos, ele precisava passar pela análise de uma comissão de censura. Essa comissão era formada por um representante do Chefe de Polícia, um representante da Justiça da Infância e da Juventude, o diretor do Museu Nacional, um professor indicado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, além de uma educadora indicada pela Associação Brasileira de Educação.

Art. 1º Fica nacionalizado o serviço de censura dos filmes cinematográficos, nos termos do presente decreto.

Art. 2º Nenhum filme pode ser exibido ao público sem um certificado do Ministério da Educação e Saúde Pública, contendo a necessária autorização.

Art. 3º Esse certificado será fornecido ou denegado, após projeção integral do filme, perante a comissão de censura, de que trata o art. 6º e pagamento da importância devida pela "Taxa Cinematográfica para a educação popular"¹¹.

⁸ BRASIL. Decreto 2940, de 22 de novembro de 1928 *apud* SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1931, p. 12.

⁹ AZEVEDO, F. *et al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf
Acesso em 8 de agosto de 2024

¹⁰ BRASIL. Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932. Brasil, 1932.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>

¹¹ BRASIL. Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932. Brasil, 1932. Disponível em [Portal da Câmara dos Deputados](#)

A censura constituiu uma das principais ferramentas de controle do governo de Vargas, que procurou fazer auto propaganda por meio do rádio, jornais e cinema. Esses eram, portanto, meios de difundir ideologias favoráveis ao governo.

Inicialmente, a censura era encarada de maneira positiva pelos apoiadores do cinema educativo, uma vez que sua função principal era a educação, e tudo que estivesse fora desse propósito poderia ser submetido à censura. Contudo, a comissão frequentemente não conseguia identificar o que se configurava como educação, e quando os pedidos para cortes nas obras não eram atendidos isso resultava na punição de diretores de filmes¹².

Nesse cenário, visando intensificar o controle sobre as produções no país, houve uma mudança significativa no cinema educador com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince) em 1936, idealizado por Roquette-Pinto, durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, sob o governo de Getúlio Vargas.

A função primordial do Ince consistia em construir uma identidade nacional por meio de filmes que retrata as manifestações culturais, científicas e cívicas, para disseminá-la na educação brasileira. Através do cinema, seriam apresentados grandes nomes e eventos patrióticos, além das biografias dos “notáveis” da literatura e música, além dos avanços tecnológicos e das riquezas naturais do país. Dessa forma, Schvarzman¹³ afirma que a abordagem em relação a esses valores a serem retratados nos filmes não se baseia no ufanismo — embora este não esteja totalmente ausente — mas sim em um sentido de civilização.

Nesse sentido, era necessário criar uma identidade nacional de pertencimento vinculado a ideia de ser brasileiro para assim tentar superar a barreira do regionalismo presente no país. Para Schvarzman¹⁴ “o cinema seria um instrumento valioso para agilizar esse caminho, sobretudo num país como o Brasil, de milhões de analfabetos, diverso geográfica, cultural e etnicamente”. Ainda de acordo com a autora citada¹⁵,

Essa operação regeneradora, pensada e realizada a partir do cinema, foi uma das formas ativas de construção de nacionalidade. Os brasileiros, à luz dessa

¹² MORETTIN, Eduardo. **Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica: uma análise do filme Descobrimento do Brasil (1937)**, de Humberto Mauro. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001202652>

Acesso em: 19 jan. 2024.

¹³ SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. Tese de doutoramento, IFCH, Unicamp, São Paulo, 2000.

Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=498549&tipoMidia=0>

¹⁴ SCHVARZMAN, **Op. Cit.**, p. 220.

¹⁵ **Ibid.**, p. 220.

interpretação, não só desconheciam a cultura em geral, como a cultura brasileira em particular, e sobretudo se desconheciam. Portanto, a tarefa educativa que se propunha era antes de tudo cívica.

De acordo com Schvarzman¹⁶, o Ince vivenciou dois períodos significativos em sua trajetória. O primeiro Ince abrange os primeiros dez anos (1936 a 1947), que coincidem com o governo Vargas e a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, além da posição de Roquette-Pinto à frente do instituto. Nessa fase, a produção estava direcionada para a formação de diversos públicos, incluindo desde estudantes das escolas primárias e trabalhadores em suas associações profissionais.

De 1936 a 1947, o Ince se dedicou à produção de filmes que abordam pesquisas científicas e diversas temáticas relacionadas à ciência no Brasil, além de produções educativas que celebravam o civismo em datas como o Dia da Bandeira e o Dia da Pátria. Esses filmes foram disponibilizados não apenas nas escolas, mas também em outros locais, incluindo centros operários e associações esportivas.

Durante a administração de Roquette-Pinto, o Ince desenvolveu várias obras relacionadas à educação, com a intenção de transmitir conteúdos educacionais por meio de recursos audiovisuais encomendados pelo Ministério da Educação e Saúde. No entanto, era impossível não perceber a influência do governo de Getúlio Vargas, que buscou, através dessas produções educativas, fazer a propaganda ideológica do Estado.

De acordo com Schvarzman¹⁷, após a saída de Roquette-Pinto da direção do Ince, inicia-se a segunda fase da instituição, que vai de 1947 a 1964 e é marcada pela postura autônoma de Humberto Mauro. Embora a análise da autora se concentre nesse intervalo, o Ince continuará a operar até 1966.

A partir de 1961, o cinema educativo inicia seus primeiros passos rumo ao declínio, influenciado pela chegada da televisão. As transformações nas produções educativas evidenciam a necessidade de realizar uma grande reestruturação. Para Mogadouro¹⁸ o cinema educativo da época do Ince se mostrou um completo fracasso devido à baixa qualidade das produções e à falta de alinhamento com os paradigmas educacionais idealizados por Roquette-Pinto. Nesse contexto, o cinema educativo começou a dar sinais de esgotamento, uma vez que

¹⁶ **Ibid.**

¹⁷ **Ibid.**

¹⁸ MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola**: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta). 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/>. Acesso em: 10 outubro de 2025.

as produções eram vistas como entediantes, especialmente diante das novas opções audiovisuais que estavam surgindo, como a televisão.

O Ince enfrentava um período de transição e declínio, consequência das dúvidas em relação às suas produções educacionais, que estavam perdendo espaço e recebendo menos investimentos do governo. Como resposta a essa situação, foram estabelecidas novas diretrizes que resultaram na criação do Instituto Nacional do Cinema (INC), por meio do Decreto nº 60.220, de 1967¹⁹, com a finalidade de suceder o Ince.

O Ince era uma entidade federal com independência técnica, administrativa e financeira, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura. Sua missão era desenvolver e implementar a estratégia do governo relacionada à produção, importação, distribuição e exibição de filmes, bem como promover o crescimento da indústria cinematográfica brasileira, incentivar a cultura e sua difusão internacional.

Desde a década de 1950, a chegada da televisão aos lares brasileiros ofereceu uma oportunidade significativa para a educação audiovisual. Esse avanço se materializou em 1967, por meio do Decreto Nº 61.312²⁰, que estabelece:

Art. 1º. Todas as emissoras de televisão, oficiais e particulares, deverão prestar seu concurso ao esforço nacional em prol da alfabetização funcional e da educação continuada de adultos.

Art. 2º. Deverá ser rigorosamente observado, em cada emissora, o tempo destinado a programas educativos (Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967).

Parágrafo único. Será reservado, pelo menos, um terço dêsse tempo para programas específicos de alfabetização funcional.

Art. 3º. A Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa promoverá a produção de aulas de alfabetização pela televisão.

O ano de 1968 é marcado pela inauguração da primeira televisão universitária em Recife, associada à Universidade Federal de Recife. Seu objetivo era ampliar os horizontes da informação, da cultura e da educação. Outra emissora que desempenha um papel significativo no âmbito educacional será a TV Cultura, que se tornará a segunda emissora de TV educativa do Brasil. Ambas terão uma função essencial durante o período da ditadura militar no país.

¹⁹ Brasil, DECRETO Nº 60.220, DE 15 DE FEVEREIRO DE 1967. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/482832/publicacao/15703745>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

²⁰ BRASIL, DECRETO Nº 61.312, DE 8 DE SETEMBRO DE 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61312-8-setembro-1967-402376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de agosto de 2024

Mas esse processo, de acordo com Leal²¹, se dará com severas limitações:

a crescente crise nos recursos educacionais, que se refere tanto à carência de professores qualificados quanto à falta de materiais didáticos, bem como as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implementar a nova reforma educacional, poderiam ser melhoradas, a curto e médio prazo, se a rádio e a TV educativa fossem integradas às salas de aula.

Nos anos de 1960 e 1970 os recursos públicos destinados à educação formal foram reduzidos drasticamente. Porém os investimentos na rede de telecomunicações destinados à educação aumentaram bastante. Nesse sentido vemos um abandono da educação formal presencial em sala de aula em favor de uma educação à distância ou através do rádio e televisão.

Com intuito de ter um controle total do que se aprendia nas salas de aula durante a Ditadura militar, o governo procurou usar a TV educativa como um meio de difundir sua ideologia. Nesse sentido, Borges²² afirma que:

Na prática, a Doutrina, através de seus conceitos, princípios e fundamentos, permeou, durante os governos militares, toda a estrutura do poder público brasileiro, introduzindo-se, inclusive na escola, quando passaram a ser obrigatórias, em todos os graus do sistema educacional, disciplinas como Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, cujos conteúdos programáticos eram formulados tomando-se por base princípios e conceitos de segurança nacional. Excrescências como essas objetivavam criar uma mentalidade nos estudantes, com toda a força ideológica, no sentido de transformá-los em reprodutores da Doutrina.

A intenção do governo era esvaziar as salas de aula para evitar a disseminação de pensamentos contrários ao regime atual no Brasil. Com uma educação oferecida por meio da rede de telecomunicações, o Estado poderia fazer sua ideologia se fortalecer no contexto educacional. Para Pinto²³ “a ditadura buscou construir sua própria narrativa a respeito dos eventos históricos sobre a história nacional, apelando para o universo mitológico, uma história

²¹ LEAL, Laurindo. **Atras das câmeras: relação entre cultura, Estado e televisão**. São Paulo: Summus., 1988. p. 25.

²² BORGES, N. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). **O Brasil republicano**. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 4. p. 38.

²³ PINTO, Jonas Tadeu Amaral. **A hipótese-cinema: escola, produção audiovisual e ensino de história**. 2019. 159 f. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. p. 50. Disponível: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572966>. Acesso em: 3 de setembro de 2023.

semeada de heróis nacionais que lutavam contra as invasões externas, em prol da moral cristã e dos bons costumes”.

Ainda segundo Pinto²⁴ os grupos que protagonizaram o golpismo em 1964, especialmente os militares, enxergavam no cinema um ótimo instrumento de veiculação de suas ideologias, mas ao mesmo tempo um potencial inimigo a seus interesses, de modo que não tardaram a intervir na forma de produção cinematográfica nacional.

A partir de 1974, houve um avanço significativo na educação com a implementação do Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), que visava atender as quatro primeiras séries do extinto primeiro grau. Essa iniciativa marcou a primeira tentativa de utilizar um satélite para interligar o sistema educacional nacional aos meios de comunicação de massa por meio da televisão. A adoção de satélites foi uma solução para enfrentar a elevada taxa de analfabetismo no país.

O projeto Saci começou oferecendo aulas gravadas acompanhadas de material impresso de apoio e foi experimentado no Rio Grande do Norte. O intuito era mostrar a viabilidade do ensino por satélite antes de sua implementação em nível nacional. De acordo com Andrade, as condições no Rio Grande do Norte eram tão desfavoráveis que, se a iniciativa obtivesse sucesso, poderia ser replicada nas áreas mais carentes do Brasil.²⁵

No entanto, o projeto foi suspenso em 1978, sob a justificativa de que os altos custos de manutenção dos satélites e a falta de capacitação dos responsáveis para lidar com tecnologia em um país com tantas dificuldades financeiras, somados ao regionalismo característico de uma nação de grandes dimensões, tornavam sua continuação inviável. Devido a esses obstáculos, o projeto não conseguiu alcançar uma abrangência nacional, mantendo-se limitado ao Rio Grande do Norte.

Em 1978, o governo fez mais uma nova tentativa de solucionar os desafios da educação no Brasil por meio do Telecurso 2º Grau. Este programa de ensino a distância tinha como objetivo preparar jovens e adultos acima de 21 anos para os exames supletivos. As "teleaulas" eram exibidas diariamente em todo o país, utilizando 39 emissoras de televisão e rádio. Para auxiliar os estudantes foram criados fascículos que eram entregues semanalmente nas bancas de jornais.

²⁴ **Ibid.**

²⁵ ANDRADE, A. A. M. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 30, p. 133-181, set./dez. 2005.

Segundo Divardin:

O Telecurso 2º Grau, produzido em parceria com a TV Cultura/Fundação Padre Anchieta, era composto por 432 programas, cujo conteúdo foi organizado em três fases: a primeira englobava História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; a segunda 55 Matemática, Inglês, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; a terceira Química, Física e Biologia.²⁶

O projeto Telecurso do 2º grau visou integrar a educação nacional ao oferecer um modelo capaz de atender às vastas dimensões e às diversidades regionais do país. Em 1985, o projeto passou por uma transformação e foi renomeado como Novo Telecurso 2º Grau, tendo como objetivo melhor responder às necessidades da população, diante das alterações sociais e políticas de um governo em redemocratização. Para Finguerut e Sukman²⁷, a nova proposta do Telecurso incorporava princípios de teledidática, visando a elaboração de um programa de educação não formal que refletisse a realidade do país.

Em 1995, o programa passou a ser denominado Telecurso 2000, com o objetivo de atender aqueles que não haviam concluído o ensino fundamental ou médio, buscando mudar a realidade da baixa escolaridade. A proposta tirava proveito da televisão como uma ferramenta educacional. As aulas seriam transmitidas tanto pela TV aberta quanto em telessalas que contavam com equipamentos de TV, DVD/vídeo, e, além do currículo convencional, abordariam temas transversais como sexualidade, saúde, segurança alimentar e empreendedorismo.

Pelo visto, as produções audiovisuais no Brasil desempenham um papel significativo no contexto educacional. Embora não seja uma tarefa simples examinar esse processo, é possível afirmar que essas produções foram frequentemente usadas para difundir ideologias, visando promover a construção de uma identidade ou pertencimento ao “ser brasileiro”.

1.2 As produções de vídeo no ensino de História

Ao longo do tempo, o campo do ensino de História tem realizado várias discussões

²⁶ DIVARDIN, **Op. Cit.**, p. 54

²⁷ FINGUERUT, S.; SUKMAN, H. (org.). **Fundação Roberto Marinho: 30 anos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho: Goal Ed., 2008.

sobre as diferentes formas de abordá-lo na sala de aula. Entre as várias opções, o uso de cinema, da internet e de músicas tem se destacado como uma ferramenta que conecta o conteúdo ao dia a dia dos estudantes, podendo ser uma excelente estratégia para tornar o aprendizado mais interessante e acessível. Para Guimarães²⁸, essa discussão ficou mais forte quando começaram a atualizar os currículos, especialmente por causa das críticas aos “livros didáticos tradicionais”, que eram usados após o período da Ditadura Militar. Ainda para Guimarães²⁹, isso aconteceu também devido ao avanço da tecnologia na cultura industrial brasileira e ao surgimento das chamadas mídias educacionais.

Nesse contexto, usar o cinema como ferramenta no ensino de História é muito importante, pois vários filmes retratam acontecimentos de períodos históricos específicos. Dessa forma, eles ajudam a refletir tanto sobre a história geral quanto a respeito da história local, tornando o aprendizado mais interessante e conectado com a realidade de parte dos estudantes. Conforme Ferro³⁰, assim como qualquer outro produto cultural, cada filme possui uma narrativa que se relaciona com a História. Portanto, é fundamental estimular debates em sala de aula sobre a aplicação de filmes ou a criação de vídeos no ensino de história, o que destaca a relevância do professor de História nesse diálogo acerca das motivações por trás dessas produções. Ainda segundo Ferro³¹:

O filme tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade. A câmera revela seu funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. Ela atinge suas estruturas.

Nesse contexto, é fundamental, por meio das aulas de história, motivar os estudantes a discutirem as obras cinematográficas, mostrando a eles que nem tudo que aparece nas telonas ou em diferentes lugares é visto como uma verdade definitiva. Eles devem se sentir à vontade para questionar e investigar em outras fontes se o que está sendo exibido nos filmes é, de fato, verdadeiro.

Segundo Napolitano³², essas produções refletem mais sobre a sociedade

²⁸ GUIMARÃES, Selva. Cinema e ensino de História. **Revista do arquivo público mineiro**, p. 150-159, 2009. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/estanteantiga_2009.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

²⁹ **Ibid**

³⁰ FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

³¹ **Ibid.**, p.86.

³² NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

contemporânea que as criou do que sobre o passado que retratam. Por isso, é fundamental que o professor de História tenha um olhar crítico para identificar possíveis anacronismos. Nessa linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³³ destacam que, ao trabalhar com filmes que abordam temas históricos, é comum a preocupação do professor em verificar se as vestimentas, os cenários e os diálogos são realmente precisos. O uso de filmes em sala de aula pode provocar debates interessantes sobre as armadilhas dos anacronismos e nos lembrar que nem tudo o que vemos no cinema é uma verdade absoluta.

De acordo com Napolitano, o anacronismo acontece quando os valores atuais distorcem as interpretações do passado, tornando-as incompatíveis com a época retratada. Por isso, o cinema deve ser usado criticamente, especialmente aquele que busca contar representação do passado em seus roteiros, mesmo que a intenção dos filmes não seja apresentar a verdadeira história, já que eles muitas vezes atendem à demanda da sociedade contemporânea e têm como principal objetivo gerar lucros para todos os envolvidos.

Nesse sentido, o papel do professor de História, segundo Napolitano, é saber lidar com o anacronismo. Ele não deve exigir uma verdade histórica dos filmes, mas também não pode deixar de problematizar as distorções que podem surgir na representação de determinados períodos. Para Ferro³⁴, “a leitura cinematográfica da história coloca para o historiador o problema de sua própria história do passado”. Ferro afirma que o cinema passa uma interpretação incerta e que o historiador tem a função de desbarvar o desconhecido buscar respostas.

Portanto, é importante que, com o apoio do professor de História na sala de aula, os estudantes busquem respostas nos filmes que tentam distorcer a história para atingir o público maior. Nesse contexto, usar o cinema na escola oferece uma ótima oportunidade para promover debates, já que muitas produções se concentram nos grandes heróis, deixando de lado aqueles que a própria História reduz a importância. Por isso, a produção de vídeos no ensino de História com foco nas Revoltas Republicanas pode ampliar a visibilidade de segmentos sociais muitas vezes silenciados.

A participação das camadas sociais menos favorecidas e insatisfeitas com a situação vivida no início da República mostra aos estudantes que, por meio de lutas por dignidade humana, é possível a conquista de direitos. Nesse contexto, é importante que os estudantes

³³ BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2024.

³⁴ FERRO, 1992, p. 19.

possam perceber as mudanças e também o que permanece no presente. Ao observar as lutas dos grupos excluídos e explorados, o estudante da Escola Estadual Barroso Tostes vai entender que muitas conquistas foram resultado de ações coletivas, ajudando a desenvolver uma consciência coletiva e crítica.

Além disso, ao produzir vídeos para o ensino de história, os educandos terão a oportunidade de expressar todo o conhecimento que adquiriram nas aulas sobre as revoltas, por meio de atuações nas gravações. O mais importante é fazer com que eles se reconheçam, nas encenações, as situações historicamente construídas de luta pela dignidade humana.

1.3 Os Estudantes do Século XXI

A geração *homo zappiens* está cercada de informações em virtude das tecnologias do mundo globalizante³⁵. Nesse contexto, Veen e Vrakking³⁶ afirmam que “os valores e o comportamento do *homo zappiens* uma oportunidade para nos ajudar a dar nova forma à educação do futuro”. Portanto, os métodos de aprendizagem precisam buscar se conectar às inovações e, se viável, seguir as tendências do século XXI, para oferecer um ensino mais dinâmico, ousado, inovador e autônomo.

Conforme apontam Veen e Vrakking,³⁷ esta geração cresceu com os *mouses* em mãos e explorou o mundo através de uma ampla gama de canais de televisão, jogos de computador, iPods, sites, blogs e smartphones, é evidente que a sociedade está transformando a forma de aprender. Assim, é essencial que avaliemos as práticas que costumamos empregar, uma vez que essa geração está nas salas de aula e, por consequência, estamos continuamente interagindo com eles e com as tecnologias que nos cercam. Nesse contexto, Veen e Vrakking afirmam que:

O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. Muito mais importante para elas são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio-turno e os encontros de final de semana. O *Homo zappiens* parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas ao seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana³⁸.

³⁵ VEEN; VRAKING, **Op. Cit.**

³⁶ **Ibid.**, p. 6.

³⁷ **Ibid.**

³⁸ **Ibid.**, p. 12.

Alguns estudantes do século XXI têm uma visão bastante negativa dos métodos de ensino utilizados nas salas de aula, principalmente daqueles que ainda mantêm uma educação tradicional bancária³⁹. Nessa abordagem, esses educandos muitas vezes são vistos como recipientes vazios de conhecimento, sem participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo considerados apenas como receptores passivos das informações.

Atualmente, observa-se na educação um desafio: a tentativa de integrar novas tecnologias em um modelo tradicional⁴⁰. Para Venn e Vrakking “o problema é que as escolas ainda tentam transferir o conhecimento como se fazia há 100 anos. Isso não seria um problema se toda a estrutura econômica de nossa sociedade ainda fosse a mesma, mas esse não é o caso”⁴¹.

Nesse sentido, é importante buscar metodologias de ensino inovadoras que ajudem a manter a atenção e a motivação dos estudantes na escola. Isso pode ser alcançado pela introdução de diversas ferramentas tecnológicas que sirvam de apoio ao processo de mediação, adaptando-se à realidade dessa geração que tem acesso às informações com apenas um clique.

Um outro pensador que se dedica à análise e à elaboração de um conceito para compreender a sociedade digital é Castells⁴². Segundo sua visão, a sociedade emergente das tecnologias digitais é caracterizada pela interconexão e apresenta uma estrutura de redes, razão pela qual é denominada *sociedade de rede*. A sociedade em rede representa uma estrutura social que surgiu a partir de conexões sustentadas por tecnologias de comunicação e informação, fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores. De acordo com Castells⁴³, a sociedade em rede está integrada em um mundo globalizado e tecnológico, e se desdobra em diversas redes, como as de energia elétrica, comunicação, transporte, educação, serviços de saúde, finanças, informática, entre outras. A tecnologia é o principal fator que propulsiona essas redes na sociedade.

Os estudantes utilizam a tecnologia para realizar quase todas as suas atividades diárias. É importante destacar que, enquanto o mundo avança em tecnologia, a educação ainda dá passos lentos para integrar seu uso. Para Castells⁴⁴ as pessoas ajustam a tecnologia para torná-la compatível com suas necessidades. Nesse aspecto, as tecnologias digitais se configuram como

³⁹ Educação bancária refere-se a um modelo educacional no qual práticas autoritárias inibem a formação de um estudante crítico. Esse tipo de educação se revela opressivo para a sociedade marginalizada. Nesse contexto, a educação bancária funciona como um depósito de conhecimento, tratando os educandos como recipientes vazios, limitados apenas ao que lhes é imposto, sem espaço para diálogo ou debate de ideias e opiniões. Os estudantes são vistos como incapazes de aprender por conta própria, sendo apenas receptores das informações que são transmitidas pelo professor, que assume o papel central e depositário do conhecimento. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

⁴⁰ VEEN; VRAKKING, **Op. Cit.**

⁴¹ **Ibid.**, p. 13.

⁴² CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

⁴³ **Ibid.**

⁴⁴ **Ibid.**

um recurso fundamental na educação, desde que aplicadas com a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem, buscando formar discentes que desenvolvam uma consciência crítica sobre a realidade em que estão inseridos.

Para Prensky⁴⁵, a geração que nasceu a partir das décadas de 80 e 90 do século XX são definidos como *nativos digitais*, pois nasceram em meio a tanta tecnologia e estão acostumados a receberem informações rapidamente.

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital⁴⁶.

Para o autor citado anteriormente, as pessoas que nasceram antes dos anos 1980 são *imigrantes digitais*. Estes Imigrantes estão conhecendo o mundo digital, porém com alguns “vícios” que marcam a sua geração: “os Imigrantes Digitais aprendem – como todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado”⁴⁷.

Considerando o conceito de *imigrantes digitais* proposto por Prensky e a faixa etária correspondente, procurei informações sobre o Brasil no último trimestre de 2023, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁴⁸. Os dados obtidos mostram que a taxa de acesso à internet é de 88,0% entre indivíduos de 50 a 59 anos, enquanto cai para 66,0% entre os idosos, com 60 anos ou mais. Esses dados evidenciam que, conforme as pessoas ingressam no ambiente digital em idades mais avançadas, o uso de tecnologias digitais tende a ser menor.

De acordo com as informações IBGE⁴⁹, a geração que nasceu na era digital no Brasil utiliza a internet como sua principal forma de comunicação. Entre o grupo de 10 a 13 anos, essa porcentagem é de 84,2%. Esse índice aumentou continuamente nas faixas etárias seguintes, alcançando 96,3% de usuários entre aqueles de 25 a 29 anos.

⁴⁵ PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Tradução por Roberta de Souza.

⁴⁶ **Ibid.**, p. 1.

⁴⁷ PRENSKY, ref. 38. P. 2

⁴⁸ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022-2023.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102107_informativo.pdf Acesso em: 10 de Setembro de 2024

⁴⁹ **Ibid.**

Neste caso, encontramos dois grupos e duas realidades coexistindo no mesmo ambiente escolar. De um lado, temos os *imigrantes digitais*, que se referem a professores com idades entre 50 e 60 anos ou mais. Do outro, estão os *nativos digitais*. Nesse contexto, conforme afirma Santos⁵⁰:

Os imigrantes nasceram em outro meio, não dominado pelas tecnologias digitais, seu modo de aprender foi outro. Dessa forma a convivência entre nativos e imigrantes pode ser conflitante. A formação do professor imigrante diverge da forma como seus alunos, nativos digitais, percebem o conhecimento e o meio em que vivem.

Considerando essa realidade, é claro que diversos pesquisadores têm se dedicado a analisar a geração que surgiu em um ambiente repleto de informações e tecnologias, a qual está agora presente nas salas de aula. Dessa forma, é imprescindível que não subestimemos as tendências contemporâneas e, conseqüentemente, não desprezemos os valores dessa nova geração. Conforme ressalta Paulo Freire, “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”⁵¹. Assim sendo, é fundamental buscar uma renovação nas abordagens pedagógicas, tendo em vista que a sociedade está transformando a maneira como se aprende.

Logo, as instituições de ensino e educadores que continuam a adotar o modelo educacional tradicional, focado na memorização e que ignoram as habilidades dos estudantes, estão enfrentando desafios para conquistar seu interesse. Diante desse cenário, as TICs se tornam essenciais para desenvolver estratégias que cativam a atenção dos estudantes de maneira ativa e envolvente, promovendo a interação com as novas tendências dessa geração.

1.4 Os nativos digitais na sala de aula brasileira

Atualmente, parte dos estudantes nas escolas têm acesso ao mundo digital, especialmente através dos celulares, que se tornaram a principal ferramenta para comunicação e aprendizado. Essa informação é corroborada pelos dados do IBGE, que analisou o módulo

⁵⁰ SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUPR, nov. 2011. p. 15844.

Disponível em: <https://silo.tips/download/imigrantes-e-nativos-digitais-um-dilema-ou-desafio-na-educacao>
Acesso em: 07 de junho de 2024.

⁵¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.33.

temático sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no último trimestre de 2023⁵². A pesquisa incluiu o uso da Internet e da televisão, além da disponibilidade de telefone, assim como outros dispositivos como microcomputadores e tablets, nos lares permanentes. Também foi abordado o acesso à Internet e a posse de telefone celular para uso pessoal entre indivíduos com 10 anos ou mais.

Considerando essa realidade, os dados evidenciam que a geração atual está integrada às tendências tecnológicas do século XXI. Em 2023, a porcentagem de estudantes que utilizaram a Internet nos últimos três meses alcançou 91,9%⁵³. Para os educadores que trabalham com esses jovens, isso traz um desafio significativo. De acordo com Veen e Vrakking, “eles estão escolhendo suas próprias maneiras de aprender, o que, infelizmente, leva a um crescente ressentimento de parte da educação tradicional e das escolas como instituições arcaicas”⁵⁴.

Os estudantes percebem que a aula expositiva nas escolas não é mais a única forma de adquirir conhecimento sobre certos temas que antes dependiam exclusivamente de um professor em sala de aula. Atualmente, através de seus celulares, eles reconhecem que uma aula disponível no YouTube pode ser mais atraente do que uma lição escolar convencional.

Um ponto relevante a ser mencionado na pesquisa diz respeito ao uso da internet entre as redes de ensino privadas e públicas. Os dados mostram que 97% dos estudantes da rede privada têm acesso à internet, enquanto na rede pública esse número é de 89,1%. Esses resultados evidenciam que a econômica continua impacta o ensino no Brasil, mas, por outro lado, fica claro que a internet é parte importante do cotidiano escolar no país⁵⁵.

Entre as pessoas de 10 anos ou mais anos de idade que utilizaram Internet nos últimos três meses de 2023, 94,3% o faziam todos os dias⁵⁶. Esse dado mostra que a internet faz amplamente parte da vida desses estudantes e professores, por isso é necessário apontar um caminho para explorar as tecnologias no ambiente escolar.

De acordo com a PNAD Contínua, o celular é a principal forma de acesso à internet. Em 2023, o meio de acesso indicado pelo maior número de pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizou a internet foi, destacadamente, o telefone móvel celular (98,8%)⁵⁷. Conforme o PNDA contínuo:

⁵² IBGE, **Op. Cit.**

⁵³ **Ibid.**

⁵⁴ VEEN; VRAKKING, **Op. Cit.**, p.90.

⁵⁵ IBGE, **Op. Cit.**

⁵⁶ **Ibid.**, p. 10.

⁵⁷ **Ibid.**, p. 10.

No País, em 2023, o percentual de pessoas que tinham telefone móvel celular para uso pessoal, em cada grupo etário, registrou o seu mínimo no grupo de 10 a 13 anos de idade (54,8%), elevando-se abruptamente entre as pessoas de 14 a 19 anos (85,6%). As maiores participações ocorreram nos grupos dos adultos jovens de 25 a 29 anos (95,6%) e de 30 a 39 anos (95,8%)⁵⁸.

Os estudantes do século XXI, estão cada vez mais inseridos no mundo das tecnologias, o que faz com que os educadores precisem se adaptar para não ficarem para trás diante dessas inovações. Em resposta a essa situação, este Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) apresenta uma proposta para incentivar o ensino e a aprendizagem por meio do uso de celulares e da internet, visando aprimorar esses processos educativos. Isso nos leva, enquanto educadores que também fazem parte desse ambiente digital, a procurar maneiras de incorporar as tecnologias no ensino. A educação deve ser dinâmica e estar sempre em busca de soluções que possibilitem um aprendizado eficaz, conciliando as gerações de *imigrantes digitais* com os *nativos digitais*.

1.5 As produções de vídeos no ensino de História no ProfHistória

Na pesquisa sobre meu tema de estudo, levantei uma rica produção bibliográfica que debate os problemas e as possibilidades para se trabalhar com a geração *homo zappines*. Como vimos, essa geração nasceu na era digital e está imersa em tecnologia. Portanto, este trabalho tem como objetivo fornecer ao professor de História uma ferramenta para estimular nos estudantes habilidades de criarem narrativas históricas, tanto em formato textual quanto audiovisual, de forma independente e crítica.

Nesse sentido, realizei uma pesquisa bibliográfica no site do Mestrado Profissional em História (ProfHistória)⁵⁹ e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁶⁰. Nessa pesquisa, fiz um levantamento de 78 dissertações e teses que abordam o ensino de História e o cinema. Dessas, 75 dissertações tratavam do uso do cinema como ferramenta de ensino. Portanto, tais dissertações discutiam as possibilidades de análise crítica de filmes nacionais e internacionais, além de incentivar a busca por metodologias pedagógicas que promovessem a autonomia do estudante. Outras três dissertações se

⁵⁸ IBGE, **Op. Cit.**, p. 14.

⁵⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **ProfHistória:** Mestrado Profissional em Ensino de História. Banco de Teses. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese . Acesso entre 1 e 19 de setembro de 2023.

⁶⁰ CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.**

Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#> . Acesso em: 10 de setembro e 5 de outubro.

aproximam do tema da minha pesquisa, que é a produção de curtas-metragens como recurso para o ensino de história.

A primeira dissertação que coloco em destaque é a de Prado⁶¹. O autor emprega uma metodologia de trabalho que problematiza a linguagem audiovisual, utilizando técnicas de investigação qualitativa, para análise das fontes que são vídeos produzidos pelos estudantes que encenam temáticas relacionadas aos conflitos contemporâneos.

A segunda dissertação que coloco em destaque é a de Bruno Leonardo⁶², que, por sua vez, propõe uma intervenção pedagógica baseada na produção de curtas-metragens como estratégia de desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem em História. A proposta das produções de vídeo visa integrar conhecimentos básicos adquiridos fora da sala de aula, como a utilização de câmeras de celular para gravação, com a assimilação do conteúdo de história visto durante as aulas. A fase de gravação foi realizada no Núcleo Histórico Rodrigues Caldas (NHRC), que abriga uma valiosa história tanto a nível local quanto nacional. Isso se deve ao fato de suas construções possuírem ruínas e edificações em diferentes estados de conservação, datadas dos séculos XVII, XVIII e XIX. O objetivo principal é o processo de produção de vídeo, que busca articular as ferramentas tecnológicas do século XXI com a história colonial do Brasil.

A terceira dissertação é a de Pinto⁶³, que propõe a criação de dispositivos para captação e criação de imagens que auxiliem no desenvolvimento de conceitos relacionados ao ensino de História, tempo e narrativa. Esses dispositivos são atividades, jogos e desafios relacionados ao cinema, um conjunto de diretrizes para permitir que o estudante lide com os fundamentos do cinema e, ao mesmo tempo, se envolva com a produção do conhecimento histórico, que deve emergir da análise de documentos escritos e orais reunidos, assim como da interação entre o bairro e a escola. Dessa maneira, o autor busca fomentar uma reflexão sobre os desafios e possibilidades da produção audiovisual como ferramenta educacional, considerando as particularidades culturais nas escolas.

⁶¹ PRADO, Alethéia Paula Lapas. **Em cena a História ensina: a produção de narrativas visuais na perspectiva da educação histórica**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430743>. Acesso em: 2 setembro de 2023.

⁶² LEONARDO, Bruno Luís de Azevedo Rodrigues. **Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

Disponível: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/704734>. Acesso em: 2 de setembro de 2023

⁶³ PINTO, Op. Cit.

Diante desse fato, é importante perceber que grande parte das teses e dissertações utilizam o cinema como uma ferramenta pedagógica dentro da sala de aula. Contudo, é evidente que ainda faltam estudos em relação à produção de curta-metragem no ambiente escolar. Portanto, meu TCM irá contribuir com esse campo de estudo, visto que há um movimento significativo em torno das possibilidades de ensino que envolvem as tecnologias e a educação, principalmente agora que as câmeras de filmar estão mais acessíveis economicamente e são incluídas em smartphones.

A produção audiovisual no ambiente escolar proporciona uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem para os estudantes, uma vez que ele se torna o principal agente dessa produção. Bergala⁶⁴, afirma estar convencido de que não há, de um lado, uma pedagogia do espectador, limitada por natureza à formação do espírito crítico, e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Portanto, é necessário criar possibilidades para uma pedagogia que estimule o senso crítico e a criatividade haja a vista que para se produzir um vídeo é necessário ter conhecimento histórico do que será produzido e esse conhecimento surge das indagações para assim chegar a produção de vídeo.

Logo, é fundamental ter a presença do mediador na construção de uma didática que visa a autonomia, já que o educador será peça fundamental para uma construção coletiva do conhecimento. Nesse entendimento, o mediador tem a possibilidade de criar um ambiente que facilite a aprendizagem através dos debates garantido que todos os estudantes participem e, a partir desse momento, fortaleça a criatividade, o protagonismo e, por fim, a produção de narrativas históricas em curtas-metragens.

Assim, cada estudante tem a oportunidade de descobrir seu espaço no processo educativo, encontrando habilidades e talentos que talvez não fossem revelados em um modelo de ensino tradicional. Nesse contexto, a produção cinematográfica apresenta um enorme potencial, uma vez que a utilização do cinema e a criação de curtas-metragens promovem, em primeiro lugar, o desenvolvimento do senso crítico e, posteriormente, o estímulo à criatividade. Dessa forma, minha proposta para essa área é incentivar novos enfoques sobre a produção de vídeos no ambiente escolar, através de uma Sequência Didática (SD) que orientará professores e estudantes.

⁶⁴ BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

1.6 Escola Estadual Barroso Tostes

Este trabalho está vinculado à linha de Linguagens e Narrativas Históricas: produção e disseminação. Isso porque eu realizo pesquisas sobre o tema da linguagem e da narrativa no contexto histórico, utilizando recursos diversos como livros, filmes e fotografias. Assim sendo, o cerne do meu TCM é uma prática que adoto no ambiente escolar, na qual os educandos se tornam personagens principais em todas as etapas da produção audiovisual (curta-metragem), desde a concepção, roteiro, edição e produção. Neste trabalho, meu papel é mediar e fortalecer a autonomia do estudante, por meio de abordagens inovadoras para aprimorar o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Freire⁶⁵ afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Logo, não hesitarei em aguçar a curiosidade dos educandos, para que aconteça a construção do conhecimento na relação educador e educando, superando as barreiras impostas por uma educação bancária, uma vez que ensinar é criar condições para refazer o ensinado de maneira autônoma e com responsabilidade.

O *lócus* da minha pesquisa é a Escola Estadual Professor José Barroso Tostes. Localizada no centro da cidade de Santana e que oferece a modalidade Novo Ensino Médio. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) desse educandário, a “Essa escola atende jovens de diferentes partes do município de Santana, a maioria deles provenientes dos bairros Paraíso (15,4%) e Central (15,1%), de acordo com dados levantados pela própria instituição em 2022⁶⁶”. É relevante destacar que, majoritariamente, esse público atendido possui baixa renda familiar.

Em 2022, 52,2% das famílias dos estudantes matriculados sobreviviam com uma renda mensal de até um salário-mínimo, sendo que 20,7% dessas famílias possuíam uma renda ainda menor, pois inferior a um salário mínimo⁶⁷. Também é relevante ressaltar que apenas 17,3% dos estudantes convivem em famílias com uma renda igual ou superior a três salários-mínimos.

Com base nos dados apresentados acima, o uso das TICs não é unânime entre os estudantes, principalmente por questões financeiras. Por isso, é importante buscar outros espaços que possam oferecer oportunidades para que esses estudantes tenham acesso às ferramentas tecnológicas disponíveis na escola, como o LIED (Laboratório de Informática

⁶⁵ FREIRE. **Op. Cit.**, p.21.

⁶⁶ Escola Estadual Professor Bosé Barroso Tostes, **Projeto Político Pedagógico- PPP**. Santana, 2022. p. 9.

⁶⁷ **Ibid.**, p. 9.

Educacional). Esse espaço oferece computadores, internet e outras tecnologias que podem ajudar no aprendizado de forma mais acessível.

A escola é uma referência no estado do Amapá, já que vem apresentando bons resultados ao longo dos últimos anos: o número de aprovações vem aumentando progressivamente, estando acima da média estadual e nacional, conforme podemos verificar nos dados abaixo, retirados do portal PDDE Interativo⁶⁸, que refletem os resultados do Censo Escolar.

No que diz respeito aos dados do PDDE Interativo⁶⁹ em 2018, a taxa de aprovação no âmbito federal foi de 80,6%, no âmbito estadual foi de 82,6% e na Escola Estadual Professor Barroso Tostes foi de 88,4%. É notável que a escola tem apresentado índices significativamente superiores em relação às outras esferas. Em 2020, a taxa de aprovação no âmbito federal foi de 95%, no âmbito estadual foi de 90,7% e na Escola Estadual Barroso Tostes foi de 99,9%. A escola demonstra um crescimento satisfatório, resultado do esforço de toda a comunidade escolar.

No que diz respeito aos dados do PDDE interativo em 2018⁷⁰, a taxa de aprovação no âmbito federal foi de 80,6%, no âmbito estadual foi de 82,6% e na Escola Estadual Professor Barroso Tostes foi de 88,4%. É notável que a escola tem apresentado índices significativamente superiores em relação às outras esferas. Em 2020, a taxa de aprovação no âmbito federal foi de 95%, no âmbito estadual foi de 90,7% e na Escola Estadual Barroso Tostes foi de 99,9%. A escola demonstra um crescimento satisfatório, resultado do esforço de toda a comunidade escolar.

Considerando as informações previamente expostas, nota-se que essa escola promove aprendizados a estudantes de baixa renda que resultam em altíssimos índices de sucesso escolar. Um de seus diferenciais é o esforço que fazem os professores no sentido de dialogar amplamente com as culturas juvenis. Por exemplo, no primeiro ano do ensino médio, os educandos participam da eletiva "Cinema e Juventude: os desafios de ser jovem no início do século XXI". Meu objetivo de trabalhar com a produção audiovisual no terceiro ano do ensino

⁶⁸O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para isso, o sistema tem ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão escolar, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los. O diagnóstico e o planejamento estratégico estão em construção. BRASIL. Ministério da Educação. PDDE Interativo. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/#ancora> acesso em: 22 de agosto de 2024.

⁶⁹ **Ibid.**

⁷⁰ IBGE. **Op. Cit.**

médio se deve ao fato de que, nesse momento, os discentes já possuem a bagagem intelectual adquirida naquela eletiva.

A produção de curtas-metragens no ambiente escolar na disciplina de História visa transcender a educação bancária, em prol de uma educação que estimule e liberte os educandos. Os vídeos a serem produzidos irão explorar os temas das Revoltas Republicanas, como a Guerra de Canudos, o Contestado, o Cangaço, a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata. A escolha desses conteúdos para as produções dos vídeos decorre da possibilidade de se compreender, a partir deles, que as experiências republicanas se moldavam por meio seja dos projetos das elites, seja das atuações de sujeitos das camadas subalternas. Cabe ainda ressaltar que as condições sociais enfrentadas pela maioria dos estudantes da Escola Estadual Barroso Tostes, em diversos aspectos, lembram aquelas experimentadas pelos revolucionários da primeira República e que os filhos das classes menos privilegiadas fazem parte de uma longa história de negação do que constitui a dignidade da vida humana.

Nesse sentido, ao conhecer e discutir as condições sociais enfrentadas pelos revoltosos nas Revoltas Republicanas, o estudante da escola Barroso Tostes poderá se perceber como um sujeito cujas decisões e ações podem fazer diferença no presente. Com autonomia na produção de vídeos, ele poderá dar mais ênfase às questões sociais, destacando o papel dos grupos subalternizados, que muitas vezes têm sua participação na construção da história nacional pouco valorizada.

Desse modo, o presente estudo parte de um esforço no sentido de problematizar a realidade educacional na qual os estudantes estão inseridos, uma vez que são nativos do mundo digital, e, conseqüentemente, estão constantemente conectados a uma infinidade de informações. Conforme já ressaltamos, a geração atual é chamada de *homo zappiens*, uma vez que está inserida na revolução tecnológica informacional⁷¹.

Logo, é necessário usar com destreza essas informações, pois o acesso a elas não necessariamente significa ter conhecimento. Diante desse fato, o educador tem que saber lidar com as “as múltiplas versões das verdades”. Nesse sentido, deve-se saber criticar a história que está sendo produzida sem a fundamentação científica e que vem sendo impulsionada pelas tecnologias e patrocinada por grupos que buscam desacreditar a história científica. Sônia Meneses afirma que existe uma “história abusiva”, “produzida por sujeitos cujo objetivo de

⁷¹ VEEN; VRAKING, ref.2.

manipulação de fontes e de obras históricas procura incentivar a intolerância e mitos de ódio, que “resultam em profundas fraturas na formação de nossa consciência histórica” ⁷².

CAPÍTULO 2: AS PRODUÇÕES DE VÍDEOS NA SALA DE AULA

2.1 Pedagogia da autonomia

Considerando que parte dos estudantes possui ampla experiência na criação de vídeos, iremos oferecer orientações para a produção de conteúdos que abordem eventos relacionados às Revoltas Republicanas, incentivando-os a aprimorar os pensamentos históricos nas produções de vídeos. Para isso, realizaremos uma análise detalhada das metodologias que abordam os seguintes temas: criatividade, autonomia, narrativa e aprimoramento do pensamento crítico. Logo, utilizaremos as obras de Freire⁷³, Berbel⁷⁴, Cerri⁷⁵, Bergala⁷⁶ e Frequent⁷⁷, para problematizar as limitações da educação bancária tradicional e reconhecer formas de transcende-las.

Nessa perspectiva, os conhecimentos sobre os saberes necessários à prática educativa, presentes no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire⁷⁸, serviram como fundamento de um modo de pensar que valoriza o ensino e a aprendizagem. Isso se deve ao fato de que o modelo tradicional de ensino, muitas vezes chamado de "ensino bancário", considera o discente como um recipiente vazio a ser preenchido pelo educador, ao invés de reconhecer o estudante como um indivíduo capaz de pensar por si próprio e questionar o mundo ao seu redor.

Portanto, é fundamental proporcionar oportunidades para que o discente desenvolva seu senso crítico, transcendendo a curiosidade ingênua. Essa curiosidade é uma característica natural do ser humano: todos a possuem, sendo uma forma de curiosidade das mais comuns, que muitas vezes é limitada por um ensino centrado na memorização. Consequentemente, é essencial ir além da curiosidade ingênua para alcançar uma curiosidade de caráter epistemológico. Freire explana que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na

⁷² MENESES, Sônia. In ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. **História Pública em Debate**, São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.181.

⁷³ FREIRE. **Op. Cit.**

⁷⁴ BERBEL, Neusa; Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

⁷⁵ CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. Inverno, 2001.

⁷⁶ BERGALA. **Op. Cit.**

⁷⁷ FRESQUET, Adriana Mabel. **Aprender com experiências do cinema**. Desaprender com imagens da educação. 1. ed. Rio de Janeiro: BOOKLINK-CIENAD/LISE/UFRJ, 2009. v. 1. 175p

⁷⁸ FREIRE. **Op. Cit.**

sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”⁷⁹.

Dessa forma, tanto os educadores quanto os estudantes precisam cultivar a curiosidade, uma vez que a construção do conhecimento deve ser um esforço conjunto. Assim, cabe ao professor desafiar, ao ensinar, a curiosidade do estudante, para que juntos possam ‘parir’ sua capacidade de crítica. É dessa maneira que a prática educativa se configura como uma ação que revela verdades ocultas, evitando a alienação.⁸⁰

Portanto, é fundamental criar um ambiente escolar democrático para que a curiosidade dos discentes seja valorizada. Logo, o professor tem um papel importante na construção desse conhecimento, já que é o educador que incentiva, encoraja e estimula a autonomia dos educandos⁸¹. A ideia de se sentir inserido no processo de ensino e aprendizagem tem como base ir além da educação bancária, em prol de uma educação democrática e crítica.

Nesse sentido, é necessário buscar metodologias que atendam às demandas da geração *homo zappiens*. Um ponto fundamental nesse TCM é fortalecer a autonomia dos educandos, uma vez que eles serão responsáveis por criar narrações sobre as Revoltas Republicanas. Assim, poderão perceber que o ensino de história é uma ferramenta que ajuda a entender o presente, olhando para o passado, por meio da socialização de conhecimentos e competência narrativa que podem resultar na produção de vídeos. Conforme Cerri:

a competência narrativa de experiência ou perceptiva, que é constituída pela capacidade de perceber o passado como tal, distinto do presente, mas condicionante da vida; a competência interpretativa, que tem caráter teórico e vem a ser a capacidade de interpretar o que se aprendeu do passado através de sentido e significado que reconstruímos continuamente; e a competência de orientação, que tem caráter prático, uma espécie de letramento histórico, ou seja, a capacidade de aplicar as ideias e conhecimentos que produzimos reflexivamente para orientar nossa vida prática, na tomada de decisões cotidianas⁸².

Logo, a escola é um lugar onde aprendemos para a vida, ajudando a formar as novas gerações para que possam exercer sua cidadania de maneira plena⁸³. Por isso, é importante entender a história, lembrando que os agentes históricos pensaram e agiram de maneiras

⁷⁹ **Ibid.**, p. 28.

⁸⁰ FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’água, 1995.

⁸¹ **Ibid.**, p. 28.

⁸² CERRI. **Op. Cit.**, p. 275.

⁸³ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 8ª edição. Campinas: Papiros editora, 2009.

diferentes das que fazemos hoje⁸⁴. Nesse sentido, a escola, o estudo da história e a produção de vídeos no ensino de história incentivam a criação e a troca de conhecimentos. Assim, conhecer de forma crítica significa questionar a realidade em que estamos inseridos.

A partir de releitura do passado, esse TCM contribui para o ensino de História, já que a produção audiovisual escolar fortalece o desenvolvimento do sujeito criativo, autônomo e crítico. O cinema escolar pode ser tratado como arte, como perturbação da inquietação. É fundamental que enfrentemos a estagnação do ensino, questionando a função do educador dentro do ambiente escolar, para que ele não se transforme em um mero transmissor de conhecimento, mas sim em alguém que estimula a capacidade analítica dos estudantes⁸⁵.

Assim como Freire, Bergala discorda desse modelo pedagógico e sugere que devemos motivar os estudantes a criar, inovar e expressar-se sobre o mundo. Partindo da ideia de uma pedagogia da criação, o ambiente escolar não é mais mero reprodutor de filmes, embora possa encontrar um valor histórico e crítico nas produções já existentes. Para Bergala⁸⁶, não basta apenas exibir os filmes é necessário estimular autonomia da criação. Ainda segundo o autor Bergala⁸⁷:

[...] talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação.

Nesse sentido, o espaço escolar passa a ser um ambiente de criação e não só de reprodução de filmes. Mas, para produzir curtas metragens é necessário ter conhecimento sobre o que está sendo produzido. Sendo assim, para criar é necessário indagar e estimular a curiosidade. E sem a curiosidade que move, que inquieta, que insere na busca, não aprendemos e nem ensinamos⁸⁸.

A curiosidade na produção de filmes é valorizada, pois a construção de conhecimento vem de uma dúvida, e a partir do questionamento vem o senso crítico. Portanto, para chegar a

⁸⁴ SILVA, Levi Cavalcanti. **Ensino de história e direito humanos: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35518/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Levi%20Cavalcanti%20Silva.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2024

⁸⁵ BERGALA. **Op. Cit.**

⁸⁶ **Ibid.**

⁸⁷ **Ibid.**, p. 33.

⁸⁸ FREIRE. **Op. Cit.**, p. 85.

produzir um filme, uma série ou até mesmo um vídeo é necessário ter conhecimento sobre o que está sendo produzido, por isso o processo é valorizado.

2.2 Aprimoramento das habilidades digitais e da consciência histórica no ensino

Educar no século XXI pode ser um grande desafio, diante dessa agitada era em que vivemos. Isso ocorre porque é complexo conquistar o interesse de educandos que foram criados em um mundo digital repleto de recursos para buscar informações. Segundo Caimi⁸⁹, a educação básica é um lugar altamente desafiador para a docência, pois existe um abismo entre a cultura juvenil e a educação escolar. Esse cenário adverso fica evidente nas muitas escolas que carecem de infraestrutura tecnológica adequada e de docentes capacitados para lidar com as inúmeras possibilidades que as tecnologias contemporâneas oferecem.

Nesse cenário, é crucial adaptar-se às tendências atuais de utilização crescente de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCIs). Portanto, é indispensável se apropriar dos recursos tecnológicos que nos rodeiam, a fim de conseguirmos atrair a atenção dos educandos e com isso desenvolver metodologias que proporcionem uma melhor aprendizagem.

Perante essa situação, busca-se conciliar o uso das tecnologias digitais e a curiosidade crítica dos educandos na produção de pequenos vídeos sobre as revoltas ocorridas na Primeira República. O intuito principal deste trabalho é oferecer ao professor de História um meio de fortalecer no estudante a capacidade de produzir narrativas históricas textuais e audiovisuais de maneira autônoma e crítica.

Diante da realidade que estamos vivenciando hoje, é necessário despertar a capacidade de análise e reflexão dos educandos através de debates sobre as múltiplas versões do passado. Esse processo é essencial para que eles não se transformem em simples compartilhadores das informações, sem que realizem uma investigação adequada das fontes, contribuindo, assim, no combate à desinformação. Em vez disso, devem se tornar críticos quanto ao que é gerado e divulgado. Assim, minha função como educador é fomentar o pensamento crítico dos estudantes.

Consequentemente, é necessário promover uma educação escolar participativa, na qual o educando seja peça fundamental no processo educacional. Partindo desse intento, o ensino de

⁸⁹ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo (Niterói. Online)** v.11, n. 21. p 17-31. 2006

História pode tornar-se mais agradável, sem ignorar o papel do professor enquanto mediador e incentivador na busca do conhecimento. Neste atinente, Caimi⁹⁰ afirma que é necessário atentar para:

As exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina.

É fundamental adaptar-se às transformações tecnológicas para se aproximar da realidade dos estudantes, embora isso seja algo desafiador e complexo, dado que as mudanças estão ocorrendo rapidamente. Portanto, devemos conceber uma abordagem capaz de alcançar a juventude do século XXI, repleta de informações e em permanente mudança.

A respeito disso Dornelles, Grosse, e Gedoz relatam que:

As mudanças tecnológicas ocorrem cada vez mais rapidamente. A imprensa levou praticamente 400 anos para tornar-se uma presença constante no cotidiano humano. A difusão de computadores pessoais levou cerca de 50 anos. A internet, duas décadas. As redes sociais, dez anos⁹¹.

De fato, é extremamente relevante manter-se em sintonia com as alterações mencionadas anteriormente, visando compreender o ambiente no qual os estudantes estão inseridos e empreendendo medidas para tornar a aula de História mais dinâmica, alinhada às tendências da geração *homo zappiens*. Para Veen e Wraeking⁹², a recente geração, aquela que se familiarizou com as novas tecnologias, está adentrando no nosso sistema educativo. O grupo que os autores denominaram de *homo zappiens* cresceu utilizando diversos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o smartphone.

Atualmente, as gerações parecem não enfrentar muitos obstáculos ao acessar informações. Contudo, a imensa quantidade de informações disponíveis acaba impondo aos

⁹⁰ CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v.21, n. 2, p. 105–124. 2015.

⁹¹ DORNELLES, Dimy José Moreira; GROSSE, Ana Lena; GEDOZ, Sirlei Terezinha. História pública e digital: uma reflexão sobre a tecnologia e o ensino de história. **Perspectiva web**, p. 1-9. 2020.

⁹² VEEN; VRAKING. **Op. Cit.**

educadores e às escolas desafios adicionais. Por isso, é fundamental fortalecer nos estudantes uma consciência histórica.

Rüsen⁹³ argumenta que todo indivíduo é dotado de uma consciência histórica. No entanto, o mesmo autor destaca a existência de diferentes níveis de pensamento e habilidades relacionados à consciência histórica. Ele ressalta que a competência histórica é uma dessas habilidades, a qual abrange a capacidade de analisar o passado para compreender o presente e, conseqüentemente, formar uma perspectiva para o futuro. Nesse contexto, é fundamental adquirir essa competência para entender o ambiente em que estamos inseridos, o que nos permite vislumbrar possibilidades de transformação.

De acordo com Heller⁹⁴ e Rüsen⁹⁵, a consciência histórica não é um fim em si, mas sim uma das premissas essenciais do pensamento. Portanto, ela não está limitada a um único período da história, a determinadas regiões do globo, a classes sociais específicas ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social em geral. Ainda segundo Heller⁹⁶, a consciência histórica é intrínseca ao ser humano no mundo desde o reconhecimento da sua própria existência.

Sendo assim, os discentes podem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, não só de forma individual como também coletiva. Diante desse fato, questiona-se como é possível aprimorar a leitura de mundo nos educandos da terceira série do ensino médio da Escola Estadual Professor José Barroso Tostes por meio da criação de curtas-metragens?

Com o intuito de responder tal questão, optamos por uma abordagem qualitativa, empregando a análise de estudos bibliográficos que discutem o cinema como uma possibilidade educativa. Isso fornece aos pesquisadores uma ampla gama de informações com o intuito de estimular a reflexão sobre o tema em questão. Assim sendo, a metodologia qualitativa na área da educação desfruta de uma tradição vasta e significativa, pois “as características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico”⁹⁷.

Além disso, buscamos incorporar filmes/documentários à discussão, incluindo curtas e longas-metragens, os quais servem como exemplos ilustrativos para ressaltar a importância da inclusão do cinema nas escolas como um recurso pedagógico.

⁹³ RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

⁹⁴ HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

⁹⁵ RÜSEN. **Op. Cit.**

⁹⁶ HELLER. **Op. Cit.**

⁹⁷ BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. P. 19.

2.3 A produção de vídeos segundo Moran e Ferrés.

A partir do final do século XX e começo do século XXI, a produção de vídeos tornou-se bem mais acessível devido à popularização dos meios digitais. Antigamente, para criar qualquer conteúdo audiovisual, era fundamental possuir uma câmera de qualidade, habilidades artísticas desenvolvidas e um amplo conhecimento sobre técnicas analógicas.

Atualmente, a geração *homo zappiens* possui smartphones, que se transformaram em valiosas ferramentas ao seu alcance. Esses dispositivos vêm com diversos aplicativos de edição, permitindo que os jovens aprendam a gravar e editar vídeos sem precisar seguir tutoriais. Para Seabra⁹⁸ o uso de câmeras se espalhou por todos os cantos do planeta, abrangendo todos os credos e classes sociais, permitindo a todos expressar ideias, apresentar diferentes realidades e compartilhar perspectivas únicas sobre o mundo. Para Moran⁹⁹, os discentes percebem que o vídeo remete à noção de lazer, em vez de ser visto como uma 'aula'. Dessa forma, é fundamental promover a criação de vídeos educativos na área de história, pois isso proporciona um certo prazer na rotina dos estudantes.

Trabalhar com vídeos na sala de aula não é uma tarefa fácil, ela requer planejamento do professor na escolha do vídeo que vai ser passado na sala de aula. Moran¹⁰⁰ critica os professores que querem passar vídeos aos seus estudantes sem um valor pedagógico.

Vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula¹⁰¹.

De acordo com Moran¹⁰², o chamado "vídeo enrolação" ocorre quando o professor apresenta um filme que não tem relação significativa com o conteúdo da aula. O estudante percebe que o vídeo é utilizado como uma forma de disfarçar a verdadeira aula.

O uso de vídeos em sala de aula, sem um planejamento adequado, pode colocar em dúvida sua eficácia e seu valor pedagógico. É necessário “chechar o vídeo antes. Conhecer-lo.

⁹⁸SEABRA, C. **Pequeno guia de micro vídeos**: dicas e orientações para produção de vídeos de curtíssima metragem. 2. ed. [S.l.]:Oficina Digital, 2016.

⁹⁹ MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131> Acesso em: 12 de outubro de 2024

¹⁰⁰ **Ibid.**

¹⁰¹ MORAN, ref. 88 p. 29.

¹⁰² **Ibid.** p. 29.

Ver a qualidade da cópia. Deixá-lo no ponto antes da exibição”¹⁰³. Portanto, é essencial que o docente evite passar vídeos aleatoriamente, sem um propósito educacional claro. Para isso, é fundamental que haja um planejamento prévio e que os discentes sejam informados antecipadamente sobre a relevância do vídeo a ser assistido.

O vídeo como material didático oferece grandes possibilidades pedagógicas, no entanto o educador precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula¹⁰⁴.

O professor precisa desenvolver uma abordagem que utilize o vídeo como uma ferramenta para incentivar a participação dos estudantes e promover o aprimoramento do pensamento crítico de cada um. É fundamental que haja uma troca de experiências por meio de discussões em sala de aula.

Outro defensor da utilização dos vídeos na sala de aula é Ferrés¹⁰⁵, que apresenta o vídeo processo como uma possibilidade importante para a produção de vídeos na sala de aula nos procedimentos de ensino e aprendizagem como intuito de aprimorar o modelo educacional.

Para Ferrés, no vídeo processo:

Os alunos são produtores dos vídeos ou sujeitos ativos na produção. Essencial para a produção de programas didáticos visto que exige, por parte dos alunos, a busca de informações, elaboração do texto, gravação com a câmera, sonorização, roteiro, edição.

Os autores Ferrés e Moran defendem o uso de vídeos no ambiente escolar, mas ressaltam que simplesmente exibir um vídeo não é suficiente. É fundamental que haja uma intenção pedagógica para que o material não se transforme em um mero entretenimento ou uma solução temporária. Ambos enfatizam a importância de promover discussões em sala e de estimular os discentes a criar seus próprios vídeos.

¹⁰³ **Ibid.** p. 31.

¹⁰⁴ NUNES, Sônia Maria Serrão. **O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica**. Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012. Pagina 12-13 Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-v%C3%ADdeo-na-sala-de-aula-um-olhar-sobre-essa-a%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-S%C3%94NIA-MARIA-SERR%C3%83O-NUNES.pdf>
Acesso: 10 de dezembro de 2024

¹⁰⁵ FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Trad. Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Moran incentivar a produção de vídeo chamado essa produção de vídeo como expressão:

como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos¹⁰⁶.

Produzir vídeos se tornou algo comum entre as novas gerações. Ao unir a alegria de criar um vídeo a um conteúdo educativo, é possível obter resultados significativos no ambiente escolar. Nesse sentido, Moran e Ferres concordam que a elaboração de vídeos durante as aulas oferece uma chance de incentivar os estudantes a se engajar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, passando de meros espectadores a protagonistas de toda a experiência.

Conforme destacado por Souza, os jovens, ao criarem os vídeos e posteriormente se verem nas produções, experimentarão uma sensação de realização, pois terão a capacidade de contar suas próprias histórias utilizando os recursos que possuem¹⁰⁷. Nesse contexto, passaram a não ser apenas espectadores e consumidores de conteúdos audiovisuais, mas sim protagonistas e produtores de sua própria narrativa, sentindo-se parte do processo de ensino e aprendizado com o objetivo de transformar a realidade em que estão inseridos.

2.4 Autonomia nas produções de vídeos na sala de aula

A produção de vídeos se tornou uma prática comum entre estudantes e usuários de smartphones. Seja para registrar momentos do cotidiano ou para criar conteúdo a serem compartilhados em grupos de *WhatsApp* ou redes sociais, essa atividade está cada vez mais presente. A adoção generalizada das tecnologias móveis é percebida como uma oportunidade para que o cidadão comum possa gravar e compartilhar vídeos, graças à maior acessibilidade de celulares equipados com câmeras.¹⁰⁸

¹⁰⁶ MORAN. **Op. Cit.**, p. 31.

¹⁰⁷ SOUZA, A. M. Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem? **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano X, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2005.

Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37513> Acesso: 10 de outubro de 2024

¹⁰⁸ RICCIARDI, M. S. **Documentários e redes sociais na televisão digital**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Televisão Digital) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação UNESP, Bauru, 2011.

Segundo Pires¹⁰⁹, a criação de vídeos oferece aos estudantes a chance de construir suas próprias histórias, permitindo uma reinterpretação da escrita sobre o mundo. Os jovens utilizam a linguagem das mídias para manifestar suas ideias e emoções de maneira criativa ou através da Arte.

As produções de vídeo ocorrem por meio de uma interação entre professor e discentes, onde o docente desempenha um papel essencial ao guiar o processo de criação dos vídeos, esclarecendo dúvidas sobre os temas abordados nas produções. Ainda conforme Pires¹¹⁰:

Os jovens se apropriam da linguagem midiática para expressar suas ideias para comunicação, sem reduzir esse fazer a um treinamento técnico, sendo necessário o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos numa permanente negociação.

Nessa dinâmica colaborativa, o professor permite que os discentes aprimorem habilidades que são desenvolvidas além do ambiente tradicional da sala de aula. Com essa liberdade criativa, os estudantes assumem a liderança no processo educacional. Para Pires¹¹¹ “o aluno é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador”.

Sob essa ótica, a transição dos estudantes da educação básica de simples espectadores de conteúdos audiovisuais para a posição de produtores audiovisuais é fundamental.

Numa aventura com câmera e vídeo, os alunos descobrem a necessidade de elaborar roteiros, redigir um fio condutor, escolher lugares para a filmagem, assim como as funções necessárias à produção da obra (filmagem, montagem, sincronização)¹¹².

Como produtores, esses estudantes desenvolvem uma aprendizagem que se realiza durante todo o processo de criação: na busca por informações, na elaboração do roteiro, nas

Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/MestradoeDoutorado/TelevisaoDigital/marina-stempniewski-ricciardi.pdf> Acesso: 10 de outubro de 2024

¹⁰⁹ PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 25, p. 94-100, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42298> >. Acesso em: 10 out. 2024.

¹¹⁰ **Ibid.**, p. 288.

¹¹¹ **Ibid.**, p. 288.

¹¹² PIRES. **Op. Cit.**, p. 288.

locações, na escolha do que deve ser gravado, na definição dos enquadramentos e na construção da trilha sonora.

2.5 Protagonismo em cena.

A criação de vídeos desperta uma grande expectativa entre os participantes, já que alguns estudantes podem se encantar com a proposta por ser algo presente em sua rotina, enquanto outros podem não ter o mesmo entusiasmo. Contudo, a realização de uma produção exige a formação de uma equipe, a qual chamamos de grupo em sala de aula.

Cada grupo vai trabalhar com um tema específico relacionado às Revoltas Republicanas. A participação de todos é fundamental para que consigamos alcançar o melhor resultado possível. O professor tem um papel importante nesse processo: ele incentiva os estudantes, acompanha a produção e ajuda a garantir que os prazos sejam respeitados.

Ao final dos vídeos, uma atmosfera de euforia permeia a sala de aula, onde mistério e curiosidade se entrelaçam na apresentação. O discente se verá atuando no vídeo, o que o fará sentir-se parte do processo de ensino-aprendizagem, repleto de entusiasmo por ter conseguido finalizar a produção. Para Pires¹¹³ “a sensação de estranhamento é relatada por quase todas as pessoas que viram a própria imagem reproduzida na tela”.

De acordo com Pires¹¹⁴ viver a experiência de estar presente em um vídeo oferece à pessoa uma nova perspectiva sobre si mesma, gerando, de forma paradoxal, um sentimento de estranhamento em relação àquilo que lhe é conhecido: a sua própria imagem.

O vídeo constitui uma ferramenta e um dispositivo pedagógico importante para os adolescentes por sua capacidade de visualizar os próprios conflitos e o dos outros, por sua ludicidade e tecnicidade e por permitir a participação de todos, ainda que alguns se situem atrás da câmera, protegidos da emoção ou do choque de um confronto direto com o outro e/ ou com a sua cultura¹¹⁵.

¹¹³ **Ibid.** p. 290.

¹¹⁴ PIRES. **Op. Cit.**

¹¹⁵ **Ibid.** p. 291

Para Monteiro¹¹⁶, de maneira geral, os estudantes que participam desse tipo de atividade costumam deixar a timidez de lado e expandir seu espaço de imersão verbal, considerando que, em uma produção de vídeos, é possível incluir todo tipo de personalidade.

Nesse contexto, existem estudantes que podem não se destacar tanto nas performances como personagens no vídeo, mas que demonstram talentos incríveis na criação do roteiro. Por outro lado, alguns têm habilidades limitadas em edição de vídeos, enquanto outros já acumulam uma boa experiência nessa área¹¹⁷.

A experiência de criar um vídeo envolve pessoas com uma diversidade de competências que poderiam passar despercebidas se continuassem apenas no modelo tradicional de recepção de conteúdo em sala de aula. Ao utilizar a produção de vídeos como uma ferramenta educacional, o professor se conecta com a realidade da geração que cresceu cercada por inúmeras oportunidades de aprendizado, especialmente através do uso de celulares.

O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional ¹¹⁸.

Dessa forma, não devemos nos limitar a apresentar um vídeo que trouxemos de casa para os estudantes na sala de aula, embora isso não esteja errado. Entretanto, é fundamental incentivar e motivar os estudantes a gerar cada vez mais conhecimento que se relacione com o ensino e a aprendizagem, integrando também as experiências que eles adquiriram fora do ambiente escolar.

¹¹⁶ MONTEIRO, E. O que crianças e professores são capazes de fazer com: uma ideia na cabeça e uma câmera na mão.

Disponível em: <http://scholar.google.com.br/url?sa=U&q=http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/041.pdf>
Acesso em: 15 de outubro de 2024.

¹¹⁷ PIRES. **Op. Cit.**

¹¹⁸ MORAN. **Op. Cit.**

Capítulo 3: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO FINAL

3.1 Parte da sequência didática

A decisão de elaborar uma Sequência Didática (SD) como produto final baseou-se nas pesquisas de Dolz et al.¹¹⁹, Zabala¹²⁰, Lins, Gimenez¹²¹, Oliveira¹²² e Castro¹²³, que sugerem que a Sequência Didática funciona como uma ferramenta pedagógica destinada a orientar tanto docentes quanto discentes.

De acordo com as pesquisas de Dolz et al.¹²⁴, uma SD é uma ferramenta pedagógica cujo objetivo principal é promover a interação entre professor e estudantes através do desenvolvimento de atividades escolares estruturadas de forma sistemática em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito.

Nesse sentido, a SD orientará professores e alunos na criação de vídeos relacionados às Revoltas Republicanas, incluindo a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, a Guerra do Contestado, a Guerra de Canudos e, por fim, o Cangaço. A SD é composta por um conjunto de ações estruturadas, planejadas e conectadas, com o objetivo de alcançar objetivos educacionais definidos, possuindo um início e um término que são claramente entendidos tanto pelos docentes quanto pelos discentes¹²⁵.

Desse modo, a SD configura-se como uma estratégia que estimula o pensamento crítico por meio de atividades de investigação, uma vez que, para criar o vídeo, é preciso ter um entendimento sobre o assunto. Também promove a autonomia, já que as produções são elaboradas pelos estudantes. A investigação permite a busca pelo conhecimento, facilitando a experimentação, generalização, abstração e construção de significados¹²⁶.

A produção de vídeos no ensino de história do Brasil tem como objetivo dar maior visibilidade àqueles que muitas vezes ficam à margem do livro didático. Segundo Bittencourt¹²⁷, o

¹¹⁹ DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

¹²⁰ ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹²¹ LINS, R. C.; GIMENEZ, J. Perspectivas da aritmética e álgebra para o século XXI. Campinas: Papirus, 2001.

¹²² OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

¹²³ CASTRO, Amélia Domingues et al. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1976.

¹²⁴ DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, *op cit*

¹²⁵ ZABALA. **Op. Cit.**

¹²⁶ LINS; GIMENEZ. **Op. Cit.**

¹²⁷ BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ensino de história muitas vezes foi usado para legitimar quem estava no poder. Cada governo, então, conta sua versão da história nacional de acordo com suas próprias ideologias, muitas vezes tentando apagar da memória os grupos menos favorecidos.

Assim, a SD sobre a produção de vídeos no ensino de história é uma ótima oportunidade para os estudantes colocarem em prática tudo o que aprenderam sobre as Revoltas Republicanas e a importância de entender o passado para compreender o presente. Dessa forma, eles podem desenvolver uma visão mais consciente sobre a sociedade em que vivem e também sobre si mesmos.

Nesse sentido, essa SD vai oportunizar aos discentes conhecerem mais aqueles que muitas vezes são silenciados, bem como se sentirem sujeitos históricos atuando nas produções de vídeos encenando a luta por direitos do passado e garantias democráticas no tempo presente.

Os assuntos tratados em uma SD devem contribuir para a formação de indivíduos críticos, bem instruídos e aptos a se tornarem agentes de transformação social¹²⁸. Dessa forma, a SD configura-se como um plano de ação que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico através de uma pedagogia que prioriza a autonomia.

A SD conterá todas as etapas para a produção de vídeos com a assistência do educador. Com isso, os discentes terão a oportunidade de se envolver na prática cinematográfica, não apenas analisando os filmes, mas também produzindo os seus próprios¹²⁹. Dessa forma, os estudantes participam de todas as etapas envolvidas na produção dos vídeos, como criação do roteiro, produção e edição de imagens, realização de entrevistas, além da seleção da trilha sonora e outras atividades. Muitos deles encontram no cinema, pela primeira vez, uma linguagem e um modo de expressão dos quais não se sentem excluídos¹³⁰.

Para iniciar a produção de filmes na escola, Bergala¹³¹ sugere começar pela experiência do "minuto Lumière", em que os estudantes se envolvem na vivência de filmar, como se estivessem filmando pela primeira vez, assim como os irmãos Louis e Auguste Lumière, inventores do aparelho cinematográfico que tinha a função de filmar, copiar e projetar imagens no final do século XIX.

Dessa maneira, a pedagogia da criação e a valorização da independência na aprendizagem representam uma mudança significativa na relação entre cinema e escola. Agora, trata-se não apenas de estudar e apresentar filmes diferentes dos já conhecidos, mas, acima de tudo, de experimentar a produção de filmes próprios, visando estimular o senso crítico dos estudantes.

¹²⁸ ZABALA. **Op. Cit.**

¹²⁹ BERGALA. **Op. Cit.**

¹³⁰ FRESQUET. **Op. Cit.**, p. 12.

¹³¹ BERGALA. **Op. Cit.**

3.2 Identificação do produto

O objetivo da produção de vídeos no ensino de História é fortalecer uma educação que valorize o processo e não apenas o resultado. Para tanto, busca-se conciliar o uso de tecnologias digitais com a curiosidade crítica dos estudantes na produção de pequenos vídeos sobre as revoltas ocorridas na Primeira República. O principal objetivo desse Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) é oferecer ao professor de História um meio de fortalecer no estudante a capacidade de produzir narrativas históricas textuais e audiovisuais de maneira autônoma e crítica.

A produção de vídeos é uma realidade presente na vida dos jovens do século XXI, uma vez que eles já estão acostumados a gravar pequenas filmagens e a compartilhá-las em suas redes sociais. Tendo isso em vista, essa Sequência Didática (SD) irá direcionar a produção de vídeos para o ambiente educacional. Vale destacar que todos os vídeos serão elaborados pelos educandos, pois ensinar não significa transferir conhecimento, mas sim criar oportunidades para a sua produção.

Portanto, o papel do educador é criar meios de incentivar a educação participativa. Para a produção de vídeos, utilizaremos como base as contribuições de Freire¹³², Bergala¹³³ e Girão¹³⁴, que nos fornecerão fundamentos científicos e metodológicos. Freire¹³⁵ busca estimular uma educação participativa, na qual os estudantes fazem parte do processo de ensino e aprendizagem não como meros receptores, mas como integrantes ativos. Bergala¹³⁶ e Girão¹³⁷ apresentam a experiência prática de produzir filmes através do conceito minuto Lumière.

Assim sendo, a SD trará consigo conhecimentos sobre como orientar os educadores e educandos no processo de produção de vídeos. Em seguida, a SD oferecerá um panorama de todas as fases de produção, desde a concepção da ideia inicial aos discentes, além de apresentar os objetivos e metodologias de cada etapa.

¹³² FREIRE. **Op. Cit.**

¹³³ BERGALA. **Op. Cit.**

¹³⁴ GIRÃO, L. C. Processos de produção de vídeos educativos. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

¹³⁵ FREIRE. **Op. Cit.**

¹³⁶ BERGALA. **Op. Ci**

¹³⁷ GIRÃO. **Op. Cit.**

3.2.1 *Lócus* e público-alvo

Local de execução da Sequência Didática: E. E. Professor José Barroso Tostes.

Área do conhecimento envolvida: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Carga horária da disciplina proposta: 8 aulas de 50 minutos

Componente Curricular: História

Eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e produções de vídeos.

Público-alvo: estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Quantidade de estudantes a serem atendidos: 35.

3.2.2 Competências e Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas

Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos a partir de procedimentos epistemológicos e científicos de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e as possíveis relações entre eles.

Habilidades:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

- (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.

Competência 5 :Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

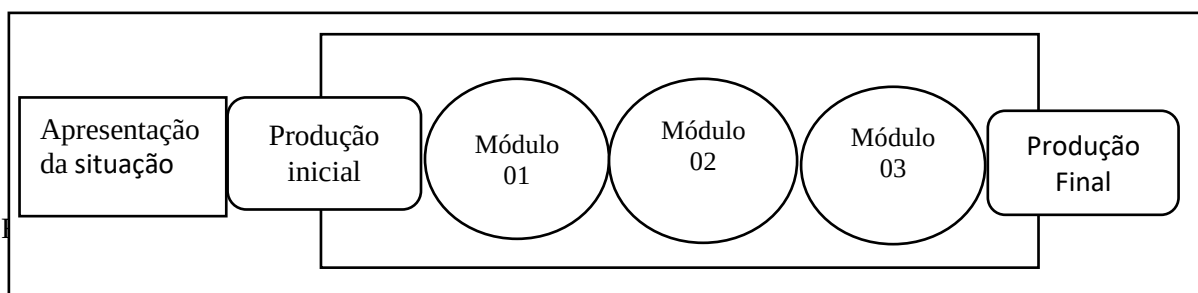
Habilidades:

- Habilidade - EM13CHS502- Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
- Habilidade EM13CHS503 - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

3.3 Sequência Didática

Nesta proposta de ensino, o foco principal será a criação de produções audiovisuais que abordam as revoltas republicanas. Os professores seguirão um guia pedagógico com o intuito de atingir a meta central, que consiste em orientar os estudantes na produção de vídeos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly¹³⁸ uma Sequência Didática (SD) refere-se a um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática, tendo como base um gênero textual oral ou escrito. Portanto, uma SD é formada pela apresentação da situação, produção inicial ou diagnóstica, os módulos e, por fim, a produção final.

Estrutura da SD



¹³⁸ DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. **Op. Cit.**

Cada etapa será apresentada de forma clara e objetiva a seguir.

3.3.1 Aula 1: Apresentação da situação:

Duração: 100 minutos

Objetivos: Compreender as etapas de produção de vídeos, assim como estimular a curiosidade dos educandos para que eles possam se sentir sujeitos responsáveis pela construção da História por meio da criação de curtas metragens sobre as revoltas republicanas.

Metodologia: Durante apresentação oral, o professor irá falar sobre a criação de vídeos e as etapas a serem seguidas nos módulos para alcançar a produção final desejada. Neste momento, serão fornecidos detalhes sobre a intenção e os objetivos desse trabalho, o número de estudantes por grupo e, por fim, serão sorteados os temas relacionados às revoltas republicanas. Além disso, o professor irá explicar aos estudantes as revoltas republicanas e encorajá-los a explorar outras referências além dos livros didáticos, pois é fundamental promover a pesquisa de fontes relevantes para a aprendizagem. Assim, o objetivo inicial da apresentação do contexto é dotar os estudantes de todas as informações necessárias para que possam entender o projeto de comunicação sugerido, bem como a aprendizagem de linguagens associadas a esse tema.

3.3.2 Aula 2: Produção inicial:

Duração: 50 minutos

Objetivos: Familiarizar os discentes com estudos sobre procedimentos de como produzir os curtas metragens. Desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem, de modo a fazer com que o estudante se sinta integrante do processo, não apenas um mero receptáculo de conhecimento, mas sim protagonista de sua própria história. Levar em conta o conhecimento prévio de cada educando e suas experiências acumuladas. Permitir que os estudantes explorem os processos de produção de curtas-metragens.

Metodologia: O professor fará uma avaliação da turma para identificar as habilidades e competências dos estudantes, a fim de desenvolver estratégias para conduzir as etapas de forma mais eficiente. Neste momento, serão compartilhadas algumas informações sobre a gravação de um vídeo. Isso porque é possível realizar a produção de curtas-metragens utilizando equipamentos simples, como uma câmera fotográfica, uma câmera de vídeo ou até mesmo um

smartphone. De acordo com Mazzeu e Bidim¹³⁹, há uma infinidade de dispositivos capazes de produzir áudio e vídeo. No entanto, antes de começar a gravação, é essencial levar em consideração alguns elementos para obter uma captura de qualidade.

Segundo o site criamkt¹⁴⁰, para se obter uma excelente gravação de vídeo, é necessário adotar os passos a seguir:

- Limpeza da câmera

Limpe a lente frontal do seu celular antes de começar.

- Cuidados com o áudio

Escolha um ambiente fechado e silencioso para gravar vídeos com o celular, ou se necessário utilize um fone de ouvido como microfone. Caso não seja possível, fique o mais próximo que conseguir da câmera.

- Use a luz a seu favor

Use a luz natural a seu favor: se possível, grave durante o dia e próximo a uma janela. Identifique de onde vem a luz do sol e fique de frente para ela, para iluminar o seu rosto.

- Filme na horizontal

Uma boa forma de começar é entendendo a regra dos terços. Basicamente, ela divide a tela em três terços verticais e horizontais para obter um total de nove quadrados. Os quatro cantos do quadrado central são considerados bons lugares para colocar algo interessante, ou se você estiver gravando uma pessoa, posicione a cabeça dela sobre um destes pontos.

- Apoio para a câmera

Caso você não tenha um tripé de mesa para gravar vídeos com o celular, é fácil improvisar. Use as duas mãos para segurar o smartphone. Para aumentar ainda mais a estabilidade, tente manter os cotovelos na lateral do seu corpo. Firmar bem os pés no chão e mover toda a parte superior do corpo (e não apenas a câmera) também pode resultar em movimentos mais suaves e por fim quando começar, tente não olhar para o meio da tela, mantendo seu olhar sempre na Câmera.

¹³⁹ MAZZEU, I. R.; BIDIM, Y. **Produção de mídia audiovisual**. Universidade Federal de São Carlos – USFCar (material online), 2023.

¹⁴⁰ 7 toques úteis para gravar vídeos com celular. **Cr!a**, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://criamkt.com.br/blog/videos-com-celular/#:~:text=v%C3%ADdeos%20com%20celular-.7%20toques%20%C3%BAteis%20pra%20gravar%20v%C3%ADdeos%20com%20celular,-16>. Acesso em: 22 de dezembro de 2023.

3.3.3 Aulas 3, 4 e 5: Os módulos

Duração: 150 minutos

Objetivos: Respeitar a autonomia e a personalidade dos educandos na elaboração dos vídeos, pois ensinar não se trata meramente de transferir conhecimento, mas sobretudo de criar oportunidades para sua produção. Portanto, é fundamental manter um diálogo constante entre o educador e o estudante durante o processo de criação dos curtas-metragens, já que aquele que ensina também aprende ao fazê-lo. Por conseguinte, é necessário fortalecer nos estudantes a capacidade de serem protagonistas, incentivando sua curiosidade e criatividade. Nesta etapa, o papel do professor é acompanhar o progresso semanal, indagando sobre o desenvolvimento da produção de vídeo e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

Metodologia: Para atingir nosso objetivo faremos uso das propostas de Girão concernentes à produção de vídeos, articulando-as com as diretrizes apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Assim, os módulos serão divididos em encontros nos quais o professor acompanhará as produções passo a passo. Em caso de dúvidas, o docente estará disponível para auxiliar os estudantes, garantindo a resolução das questões que surgirem durante o processo de produção, pois é fundamental tomar certas precauções desde o início desse processo. Não se trata apenas de combinar elementos pedagógicos com recursos visuais, mas de um procedimento complexo que, entretanto, não é tão difícil como pode parecer. De acordo com Girão, a produção de vídeos se divide em cinco etapas: a) criação e planejamento; b) roteiro; c) pré-produção; d) direção e gravação; e) edição e finalização.

- **Criação e planejamento:** nesta fase, é fundamental realizar um levantamento dos recursos disponíveis e do que será necessário para a gravação do vídeo, como fotos, pinturas, documentos, imagens em movimento de arquivo, personagens, locutor(a), etc. É preciso saber exatamente o que desejamos alcançar com o vídeo e o que será realizado.

- **Roteiro:** é o roteiro que vai conferir identidade à produção. Portanto, esta etapa é destinada à parte escrita daquilo que será exibido no vídeo, o caminho a ser percorrido para alcançar o resultado audiovisual desejado. Nesse momento, decidimos se o programa terá ou não um apresentador, uma voz em off (quando a pessoa não aparece), se haverá atores, onde e quando utilizaremos animação, computação gráfica e outros efeitos especiais. É o momento de liberar a criatividade, sem esquecer de algumas regras importantes. Existem diversos tipos de roteiros, sendo que os mais comumente utilizados são os de cinema e vídeo. Esse último é

apresentado em duas colunas na folha de papel, sendo o lado direito direcionado para o áudio e o lado esquerdo reservado para a imagem.

- **Pré-produção:** Aqui é apontado tudo que se espera obter com o vídeo: qual é a mensagem que ele deve transmitir, qual problema busca-se solucionar ou qual é sua informação central. Tendo esses pontos claros, ficará mais fácil determinar qual é o melhor caminho para se chegar ao resultado esperado. Assim também se define o que vai ser preciso para fazer a gravação, local, figurino, escolher os participantes e seu papel na filmagem.

- **Direção e gravação:** A gravação é o momento no qual tudo o que foi planejado toma forma, sendo essencial a presença de um diretor, responsável por conduzir e dirigir a produção de vídeo. Durante o processo de gravação, diversos elementos são cruciais, como a iluminação, a atuação e a aparência dos atores, bem como a captação de áudio. O áudio de um vídeo é tão relevante quanto a imagem dele, pois um simples descuido pode comprometer a qualidade da gravação. O papel do diretor na produção de vídeos é de extrema importância, já que ele é responsável por transformar em realidade o que foi concebido pelo roteirista e por tomar decisões cruciais em relação à edição do vídeo. É por esse motivo que é essencial ter uma compreensão clara de várias sequências para uni-las de maneira harmoniosa.

- **Etapa de edição e finalização:** Nesta fase, ocorre a organização do material produzido pelos discentes, onde são discutidas e selecionadas as melhores imagens para a montagem das sequências e a inclusão de efeitos especiais. A etapa final, de edição e finalização é tão importante quanto as anteriores. Nesse momento, ocorre a junção harmoniosa de todas as partes como numa colcha de retalhos. A ordem das imagens, os planos, a narração, a participação dos atores, entre outros elementos, estarão sob a supervisão do diretor, que irá escolher as melhores imagens e sequências para a montagem final.

3.3.4 Aula 6: A produção final

Tempo: 100 minutos

Metodologia: A culminância da sequência didática se dá na etapa da produção final, pois é nesse momento que o professor terá a oportunidade de visualizar o resultado da produção do vídeo. É necessário que o professor receba os vídeos com antecedência para que possam ser avaliados e, após a avaliação final, chegaremos ao momento mais aguardado: a exibição em sala de aula através de um projetor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante minha curta trajetória de 10 anos como educador na rede pública estadual, percebi que os estudantes da atualidade têm uma visão negativa em relação à disciplina de História. Muitos deles acreditam que estudar história é uma atividade desinteressante e obsoleta, sem conexão com o que acontece atualmente. Compreendem que a matéria se resume a decorar datas e fatos, sem dar importância à análise crítica e à reflexão sobre os eventos. Para eles, assistir à aula é sinônimo de copiar o que o professor escreve na lousa.

Essa situação se tornava evidente, por exemplo, quando não se utilizava as produções de vídeo como recurso educacional. Ao formar grupos para apresentarem seus trabalhos sobre as Revoltas Republicanas, percebia que os estudantes apenas decoram suas falas, muitas vezes sem compreender o conteúdo que estavam abordando. Pareciam robôs e, se algum membro do grupo faltasse, ninguém conseguia explicar a parte do colega. Diante disso, busquei metodologias que pudessem romper com essa memorização excessiva.

Para superar a decoreba, decidi incluir a produção de vídeos nas aulas, o que torna os conteúdos mais interativos e relevantes para a vivência dos discentes. A criação de vídeos no ensino da História se revela uma ferramenta essencial para interagir com a geração que cresceu rodeada de tecnologias. Esta geração, que utiliza o celular como seu principal meio de acesso à internet, se depara com uma ampla variedade de vídeos nas plataformas digitais. É importante destacar que, com a popularização dos celulares, produzir vídeos se tornou algo comum para esses jovens.

A criação de vídeos em sala de aula vai além do tradicional "decoreba" que muitos têm em mente em relação à disciplina de História. Embora a realização de um vídeo seja algo acessível para esses estudantes, desenvolver um material audiovisual com um enfoque educacional é mais complexo, pois envolve um processo que se inicia com o estudo do tema, a análise dos personagens e das roupas da época. Isso desperta a curiosidade dos estudantes, que passam a questionar o passado e a aprimorar seu pensamento crítico na busca por respostas.

A produção de vídeos na disciplina de História impulsiona a criatividade dos discentes, dado que cada grupo trabalha com um tema específico, possibilitando o uso de animações, imagens e charges. Ao produzir um vídeo, o estudante assume um papel central, passando a ir além da memorização e se tornando um participante ativo no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o desenvolvimento do trabalho e não apenas o resultado.

Com base nesse contexto, este TCM apresenta uma SD que orientará tanto os educadores quanto os estudantes. A participação dos professores é crucial nesse processo, mas o protagonismo deve ser dos estudantes. Eles serão os responsáveis por todas as fases da

produção, enquanto ao professor cabe o papel de acompanhar todo o processo até a obtenção do resultado.

Na SD, o estudante encontrará a oportunidade de desenvolver seu pensamento crítico, participar de debates e compartilhar suas ideias, atuando de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem. Ressalta-se que o protagonismo do estudante é fundamental para que ele adote uma atitude proativa e reflexiva frente aos desafios atuais.

Assim, esta SD transcende a simples produção de vídeos sobre as Revoltas Republicanas como seu único resultado, pois valoriza tanto o conhecimento adquirido pelos discentes quanto o desenvolvimento de competências como planejamento, organização, trabalho colaborativo e a aplicação da teoria e da prática. Com essa abordagem, busca-se fortalecer o pensamento crítico dos estudantes, preparando-os para se tornarem cidadãos engajados, capazes de questionar a realidade que os cerca e de contribuir para um futuro mais promissor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7 toques úteis para gravar vídeos com celular. **Cr!a**, 22 dez. 2023. Disponível em:

<https://criamkt.com.br/blog/videos-com-celular/#:~:text=v%C3%ADdeos%20com%20celular,-7%20toques%20%C3%BAteis%20pra%20gravar%20v%C3%ADdeos%20com%20celular,-16>. Acesso em: 22 de dezembro de 2023.

ALMEIDA, Claudio Aguiar. **O cinema como agitador de almas**: argila, uma cena do Estado Novo. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-07092022-112028/>.

Acesso em: 03 fev. 2025.

ANDRADE, A. A. M. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n° 30, p. 133-181, set./dez. 2005.

ANDREW, James. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Tradução: Teresa Ottoni. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

AZEVEDO, F. et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf
f Acesso em 8 de agosto de 2024

BERBEL, Neusa; Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan. /Jun. 2011.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. Coleção Primeiros Passos. Círculo do Livro: São Paulo, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. P. 19.

BORGES, N. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J.;

Brasil, DECRETO Nº 60.220, DE 15 DE FEVEREIRO DE 1967 Disponível em:
<https://legis.senado.leg.br/norma/482832/publicacao/15703745>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

BRASIL, DECRETO Nº 61.312, DE 8 DE SETEMBRO DE 1967. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61312-8-setembro-1967-402376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de agosto de 2024

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2024.

BRASIL. Decreto 2940, de 22 de novembro de 1928 *Apud* SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932. Brasil, 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20/12/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105–124. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo (Niterói. Online)** v.11, n. 21. p 17-31. 2006

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#> . Acesso em: 10 de setembro e 5 de outubro.

CASTELLI, Rosa Elisa. **Cinema e educação** em John Grierson. www.mnemocine.com.br/aruanda, 2003. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm> Acesso em: 06 de julho de 2024

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

CASTRO, Amélia Domingues et al. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. Inverno, 2001.

DELGADO, L. A. N. (Org.). **O Brasil republicano**. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 4.

DIVARDIN, Danielle de Carla. **O audiovisual educativo no Brasil: um estudo de caso sobre a produção dos conteúdos digitais para o PNLD 2014**. p. 23. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8825/DissDCD.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 8 de junho de 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DORNELLES, Dimy José Moreira; GROSSE, Ana Lena; GEDOZ, Sirlei Terezinha. História pública e digital: uma reflexão sobre a tecnologia e o ensino de história. **Perspectiva web**. p. 1-9. 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Escola Estadual Professor Bosé Barroso Tostes, **Projeto Político Pedagógico- PPP**. Santana, 2022

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Trad. Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibasa, 1983.

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

FINGUERUT, S.; SUKMAN, H. (org.). **Fundação Roberto Marinho: 30 anos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho: Goal Ed., 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 8ª edição. Campinas: Papiros editora, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e, **História & Ensino de História**, 2 ed. Belo Horizonte,

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.33.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Aprender com experiências do cinema**. Desaprender com imagens da educação. 1. ed. Rio de Janeiro: BOOKLINK-CIENAD/LISE/UFRJ, 2009. v. 1. 175p

GUIMARÃES, Selva. Cinema e ensino de História. **Revista do arquivo público mineiro**, p. 150-159, 2009. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/estanteantiga_2009.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022-2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102107_informativo.pdf Acesso em: 10 de Setembro de 2024

LEAL, Laurindo. **Atras das câmeras: relação entre cultura, Estado e televisão**. São Paulo: Summus., 1988..

LEONARDO, Bruno Luís de Azevedo Rodrigues. **Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Disponível: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/704734>. Acesso em: 2 de setembro de 2023

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas da aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2001.

MAZZEU, I. R.; BIDIM, Y. **Produção de mídia audiovisual**. Universidade Federal de São Carlos – USFCar (material online), 2023.

MAZZEU, I. R.; BIDIM, Y. **Produção de mídia audiovisual**. Universidade Federal de São Carlos – USFCar (material online), 2023.

MENESES, Sônia. In ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. **História Pública em Debate**, São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.181.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/>. Acesso em: 10 outubro de 2025.

MOLLETA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. São Paulo: Summus, 2014.

MONTEIRO, E. O que crianças e professores são capazes de fazer com: uma ideia na cabeça e uma câmera na mão. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/url?sa=U&q=http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/041.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2024.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131> Acesso em: 12 de outubro de 2024

MORETTIN, Eduardo. **Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica**: uma análise do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001202652>. Acesso em: 19 jan. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NUNES, Sônia Maria Serrão. **O vídeo na sala de aula**: um olhar sobre essa ação pedagógica. Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012. Pagina 12-13 Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-v%C3%ADdeo-na-sala-de-aula-um-olhar-sobre-essa-a%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-S%C3%94NIA-MARIA-SERR%C3%83O-NUNES.pdf> Acesso: 10 de dezembro de 2024

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PARUCKER, Isabela G.; ANDRADE, Daniela L. de. Tempo em fragmentos: distopia, temporalidade e consciência histórica na era digital. **Esboços**, Florianópolis, v. 50, n. 29, p. 152-169, jan./abr. 2022.

PINTO, Jonas Tadeu Amaral. **A hipótese-cinema**: escola, produção audiovisual e ensino de história. 2019. 159 f. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. p. 50. Disponível: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572966>. Acesso em: 3 de setembro de 2023.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 25, p. 94 – 100, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42298> >. Acesso em: 10 out. 2024

PRADO, Alethéia Paula Lapas. **Em cena a História ensina**: a produção de narrativas visuais na perspectiva da educação histórica. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430743> . Acesso em: 2 setembro de 2023.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Tradução por Roberta de Souza.

REIS JUNIOR, Antônio. **Cinema brasileiro na escola pública**: reconhecimento na diferença. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp. Campinas-SP, 2010.

RICCIARDI, M. S. **Documentários e redes sociais na televisão digital**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Televisão Digital) - Faculdade de Arquitetura, Artes e

Comunicação UNESP, Bauru, 2011. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/MestradoeDoutorado/TelevisaoDigital/marina-stempniewski-ricciardi.pdf> Acesso: 10 de outubro de 2024

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUPR, nov. 2011. p. 15844. Disponível em: <https://silo.tips/download/imigrantes-e-nativos-digitais-um-dilema-ou-desafio-na-educacao> Acesso em: 07 de junho de 2024.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. Tese de doutoramento, IFCH, Unicamp, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=498549&tipoMidia=0>

SEABRA, C. **Pequeno guia de micro vídeos: dicas e orientações para produção de vídeos de curtíssima metragem**. 2. ed. [S.l.]:Oficina Digital, 2016.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

SILVA, Levi Cavalcanti. **Ensino de história e direito humanos: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35518/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Levi%20Cavalcanti%20Silva.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2024

SOUZA, A. M. Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem? **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano X, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37513> Acesso: 10 de outubro de 2024

TELES, Ângela Aparecida. **Cinema contra cinema: o cinema educativo em São Paulo nas décadas de 1920/1930**. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/32246031/CinemaEducativoAngelaATeles.pdf> Acesso em: 09 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **ProfHistória: Mestrado Profissional em Ensino de História**. Banco de Teses. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese . Acesso entre 1 e 19 de setembro de 2023.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Tradução: Vinícius Figueira. - Porto Alegre : Artmed, 2009.

XAVIER, Ismail. **O dispositivo cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.