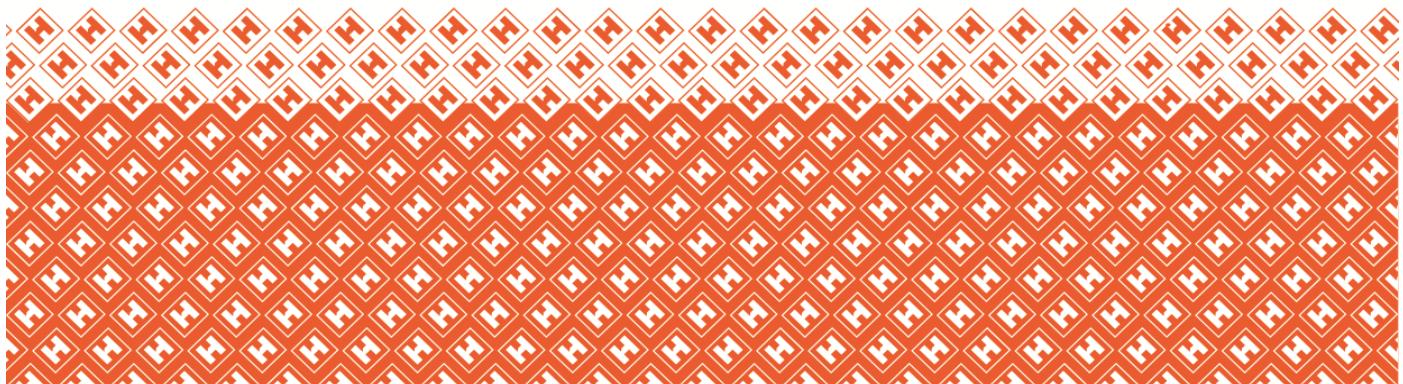


Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PEH Mestrado
Profissional em Ensino de História



RAYANNE RIBEIRO DAFLON

**Produção Cinematográfica como Prática de Reeducação do Olhar no
Ensino de História: Experiências com Curtas-Metragens em uma
Escola no Município de São Gonçalo - RJ**



Rayanne Ribeiro Daflon

**Produção Cinematográfica como Prática de Reeducação do Olhar no
Ensino de História: Experiências com Curtas-Metragens em uma
Escola no Município de São Gonçalo - RJ**

Dissertação apresentada para a Banca do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional - ProfHistória, da Universidade Federal Fluminense, como um dos critérios para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.
Prof. Orientadora: Dra Patrícia Teixeira de Sá.

Data de aprovação: 10\11\2025

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Patrícia Teixeira de Sá – UFF (Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina Ramos Carneiro – UFF (examinadora interna)

Prof. Dr. Flávio Limoncic - UNIRIO (examinador externo)

Niterói
2025

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D124p Daflon, Rayanne
Produção cinematográfica como prática de reeducação do olhar no Ensino de História: : Experiências com curtas-metragens em um escola no município de São Gonçalo (RJ) / Rayanne Daflon. - 2025.
100 f.: il.

Orientador: Patrícia Teixeira De Sá.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2025.

1. Ensino de História. 2. Audiovisual. 3. Curta-Metragem.
4. Produção intelectual. I. Teixeira De Sá, Patricia, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação nasceu entre a ausência e a esperança, no espaço contraditório entre o luto e a vida que continua. E, se ela continua, que seja como na canção: tecendo afetos, repartindo gestos, deixando sementes no caminho. O devir me recorda a cada dia, e até na pele tatuada em meu braço, que a transformação é sempre caminho, movimento e travessia. Agradecer é lembrar-se de quem foi e é presença.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Teixeira de Sá, agradeço por ter me tomado pela mão e mostrado que esse percurso era possível. Sua escuta atenta e suas considerações sempre cuidadosas foram bússola e abrigo. De pouquinho em pouquinho cheguei aqui. São professoras como você que fazem meu coração aquecer com a potência que é a Educação.

Ao Prof. Dr. Flávio Limoncic e à Prof.^a Dr.^a Márcia Carneiro, por aceitarem compor esta banca e contribuírem com provocações que ampliam este trabalho muito além das suas páginas.

Aos meus pais, por nunca terem duvidado da minha capacidade de crescer e por sustentarem, com amor e coragem, cada escolha que me trouxe até aqui.

À Ana Bia, minha companheira de vida, por confiar em cada passo. Seu apoio e sua presença constante fizeram e fazem morada nos meus pensamentos, nas minhas ações e na minha vida, intensamente marcada pelo nosso amor e parceria.

À minha psicóloga Samantha Felicio, que me ajudou a nomear dores, reorganizar silêncios e encontrar equilíbrio para seguir inteira neste processo.

À Luane Vidal, eterna professora e amiga, que me inspira a ser uma educadora mais sensível, mais humana e mais crítica a cada dia.

Às Amoras, amigas que atravessaram comigo a infância e, hoje, compartilham as doses da vida adulta, trazendo colo, incentivo e alegria: porque o caminho fica mais leve quando não se anda só.

À Thais Carvalho, minha melhor amiga e certeza de que a vida é generosa comigo.

À minha avó Juju, que não habita mais o mundo carnal para me acompanhar nesta conquista, mas que permanece naquilo que sou. Esta é a minha primeira vitória sem sua presença física, mas não sem sua existência em mim. Tenho certeza de que onde estiver, está comemorando por mais uma etapa que se conclui.

Por fim, à mim mesma, que escolhi a Educação como instrumento de mudança social e que me rega, todos os dias, com a esperança de que o mundo pode ser melhor.

“A gente numa só estrada é bem mais forte”.

Preta Gil.

RESUMO

A pesquisa que aqui se apresenta é fruto de uma experiência que me atravessa de maneira singular, vivida inicialmente na condição de aluna e, mais tarde, retomada como professora. Essa trajetória constitui um caminho formativo que ressoa e se reinventa a cada ano. Nesse movimento, entre o atravessamento e a recriação, que se insere a presente pesquisa, situada no diálogo entre História, Educação e Audiovisual. O objetivo é investigar o potencial do cinema e da produção audiovisual como recurso pedagógico no campo das metodologias ativas, compreendendo como tais práticas podem estimular o protagonismo discente, a autoria e a necessária pedagogia do olhar. A partir da produção coletiva de um curta-metragem com estudantes do 6º ano, tomando como temática a História da África sob a perspectiva da representatividade, procuramos refletir sobre as potencialidades da produção cinematográfica em suas relações com os processos de ensino e aprendizagem em História.. A proposta foi inspirada no samba-enredo *Histórias para ninar gente grande* (2019), da Estação Primeira de Mangueira, que propõe revisitá a narrativa histórica a partir de vozes historicamente silenciadas. O trabalho culmina ainda na elaboração de um mini manual ilustrativo com dicas e truques de filmagens e produções, destinado a professores que desejem transformar suas aulas com uma câmera na mão e muitas ideias na cabeça. Dessa forma, esta dissertação demonstra a escola como lugar de resistência e de (re)construção de olhares sobre o passado, desejando trazer contribuição para um ensino crítico e ativo.

Palavras-chave: Cinema; Curta-Metragem; Produção Audiovisual; Metodologias Ativas; Protagonismo; Ensino de História.

ABSTRACT

The research presented here is the result of an experience that traverses me in a singular way, first lived as a student and later revisited as a teacher. This trajectory constitutes a formative path that resonates and reinvents itself each year. It is within this movement, between passage and re-creation, that the present study is situated, in dialogue with History, Education, and Audiovisual Studies. The objective is to investigate the potential of cinema and audiovisual production as pedagogical tools within the field of active methodologies, seeking to understand how such practices can foster student protagonism, authorship, and the necessary pedagogy of the gaze. Through the collective production of a short film with 6th-grade students, centered on the History of Africa from the perspective of representation, we sought to reflect on the possibilities of cinematic production in its relationship with teaching and learning processes in History. The proposal was inspired by the 2019 samba-enredo *História pra ninar gente grande* (“Stories to Lull Grown-Ups to Sleep”), from Estação Primeira de Mangueira, which invites us to revisit historical narratives through the voices of those who have been historically silenced. The work also culminates in the creation of an illustrated mini guide of filming and production tips and tricks, aimed at teachers who wish to transform their classes with a camera in hand and many ideas in mind. In this way, the dissertation presents the school as a space of resistance and of (re)construction of gazes upon the past, aspiring to contribute to a more critical, sensitive, and active approach to History teaching.

Keywords: Cinema; Short Film; Audiovisual Production; Active Methodologies; Student Protagonism; History Teaching.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:	8
MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - QUANDO O APRENDER SE TORNA ATO: A ESCOLA NOVA E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.	17
1. Os atravessamentos entre a escola tradicional e a construção de fazeres desenvolvido por “mãos” – John Dewey e a Escola Nova	17
1.2 “Caminho se conhece andando”: Novas reflexões chegam ao Brasil!	21
1.3 Passos para uma breve reflexão do Ensino de História no Brasil.....	22
1.4 Metodologias Ativas: “tocando” o Ensino.	25
CAPÍTULO II: O CINEMA EM PAUTA NO ENSINO DE HISTÓRIA	28
Notas iniciais sobre a produção de filmes na escola:	28
2. Do documento à linguagem: o cinema como fonte e ferramenta no ensino de História.....	29
2.1 Para além de tudo isso, por que falar de cinema na escola?.....	37
2.2 Alfabetização audiovisual, letramento digital e princípios para produção de curta-metragens como prática de ensino de História.	41
CAPÍTULO III: ALCANÇANDO A PRÁTICA - O PROJETO DE CURTA-METRAGEM	47
3. Uma tela para se ver: O início de tudo!.....	47
3. Frutos colhidos após a primeira versão de 2014.	51
3.1 Vamos ao Cinema? O projeto de Curta-Metragem pré-pandemia da Covid-19.....	51
3.2 O Projeto de Curta-Metragem pós-pandemia: começos e recomeços	55
3.4 Histórias para Ninar Gente Grande: A história que a História não conta.....	56
3.5 Premiação	71
RESULTADOS.....	75
DO PROJETO AO PRODUTO: a sistematização em formato de manual.	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
BIBLIOGRAFIA:.....	83
APENDICES:	86
Tarefa de Feedback (Reflexão Pós-Projeto)	99
LINKS PARA ACESSAR, CONHECER MELHOR O PROJETO E, QUEM SABE, SE INSPIRAR:	100

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: para você que, assim como eu, acredita que ensinar e aprender podem ser experiências criativas.

“Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” é a célebre frase de Glauber Rocha, cineasta do Cinema Novo brasileiro, que traduz uma postura estética e política diante da arte. Mais do que um lema, ela simboliza a força criativa que nasce da simplicidade: a convicção de que não são os grandes recursos técnicos que fazem o cinema existir, mas a potência da imaginação e a urgência de contar histórias.

Ao me inspirar nessa frase, busco afirmar que a produção audiovisual em sala de aula também carrega esse espírito. Entre celulares, improvisos e olhares curiosos, estudantes podem transformar ideias em imagens, elaborando narrativas que dão voz a perspectivas próprias e, muitas vezes, silenciadas.

Assim, a frase de Glauber Rocha não aparece aqui somente como uma referência ao movimento artístico, mas como metáfora de resistência, de criação coletiva e de esperança pedagógica. Uma câmera e uma ideia podem se tornar o ponto de partida para despertar consciências, educar o olhar e reinventar a forma de ensinar e aprender História.

Para além disso tudo, essa dissertação também é um convite. Um desejo de que cada reflexão aqui escrita possa atravessar para além das páginas, encontrando lugar na prática, na sala de aula e, quem sabe, na vida de alguém.

MEMORIAL

Começar a escrita para a dissertação de um Mestrado em Ensino de História é como reviver memórias afetivas. Certamente, você, leitor, irá se deparar algumas vezes com a palavra *afeto* ao longo deste texto. Acredito que, além do afeto que me toca, a constante inquietude e a necessidade de aperfeiçoamento que movem os processos educacionais me trouxeram até aqui. Parei por um instante e refleti sobre a minha transformação como ser humano ao me tornar professora: afinal, quem fui um dia e quem sou agora, depois de ser afetada por tantas vidas que passaram por mim dentro das salas de aula?

As perguntas se multiplicaram em uma infinidade quase impossível de responder. Gostaria de falar detalhadamente sobre tudo, mas acredito que caiba melhor dizer apenas que sou alguém modificada. É impossível viver a docência sem alterar o olhar sobre as sociedades e sobre a vida e, sem dúvidas, para mim, a particularidade humana ganha um destaque especial nesse contexto. Apesar das burocracias escolares, das listas com nomes transformados em números para facilitar processos e da criação de rankings que reduzem trajetórias a aprovações ou reprovações, escolhi acreditar na educação significativa¹ e em ressignificar minhas ideias sobre a “mudança no mundo”.

O desejo de ser professora nasceu em meu coração aos 14 anos de idade, quando cursava o Ensino Médio em uma escola particular situada em uma região periférica de São Gonçalo. Diferentemente de outras escolas que havia frequentado – e não foram poucas –, essa era especial. Os professores sorriam, os alunos eram agentes ativos e parecia realmente possível ser o que quiséssemos. Difícil seria passar por essa escola sem sentir a vontade de voltar um dia, quando o ciclo da Educação Básica se encerrasse. Esse desejo, quase como uma semente formando broto, fez com que uma nova história se iniciasse em minha vida.

Inspirada e ansiosa por tudo o que a Educação poderia me oferecer – e eu a ela –, ingressei na Universidade. E o que me fez estar ali? Certamente, como muitos, acreditava que poderia mudar o mundo. Não sabia como, nem onde, nem quando, mas estava disposta a apagar o fogo com sopros, se fosse necessário, para alcançar esse objetivo. Foram muitas noites sonhando, literalmente, com o meu primeiro dia de aula como professora. Assim como nossos alunos ficam ansiosos para um passeio, eu estava ansiosa para conhecê-los: queria imaginar seus rostos, seus nomes e seus sonhos. De lá para cá, já se passaram sete anos de docência e, como era

¹ "A educação significativa valoriza a experiência do aluno, transformando a sala de aula em um espaço de trocas onde o aprendizado tem um propósito real e concreto." (HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 22).

de se esperar, conheci muitos rostos, muitos nomes, muitos sonhos. E o meu continuava ali: ainda queria salvar o mundo.

A palavra *mundo* me remete a uma canção que Milton Nascimento lançou em 2005. Em *Quem Sabe Isso Quer Dizer Amor*, o cantor professa o óbvio com uma pitada de poesia: o mundo continua “lá” a rodar, todos os dias. Acordamos, tomamos banho, nos alimentamos, trabalhamos, estudamos, dormimos e, quando sobra tempo, buscamos o ócio e a diversão para embelezar e trazer leveza à vida. Os dias iam passando e eu ainda não tinha “salvado o mundo”. Vontade. Ansiedade. Desânimo. O que ainda precisava fazer para alcançar essa realização?

Após a graduação, a passagem por quatro escolas na função docente e uma pós-graduação em Psicopedagogia, comprehendi que, na verdade, eu já tinha “salvado” muitos mundos. Inspirar, olhar nos olhos, provocar sorrisos e transformar a sala de aula em um ambiente amistoso em diferentes realidades sociais era apresentar um universo novo para meus estudantes. Ali, além da História, eles aprendiam a se ouvir, a se conhecer e, assim como eu, a sonhar com outros mundos e a escrever novos capítulos para suas histórias.

Investir no Ensino de História foi o caminho mais claro que o destino me apresentou. Falar de História, para mim, ao contrário do que muitos alunos pensam ou já pensaram, é falar de vida e de transformação. Gostaria de ser a fagulha que instiga essa chama na vida deles. Romper com a barreira do “cemitério de memórias”² tornou-se, portanto, uma das grandes motivações da minha carreira docente.

² Baseado na frase que professores de História costumam ouvir com frequência: *por que estudar História se todo mundo já morreu?*

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Certa vez, ainda na faculdade, uma professora muito querida me presenteou com o livro: *A pedagogia do afeto na sala de aula* (2013), da pedagoga Fabiana Andrade. No capítulo doze, em específico, a autora ilustra uma história muito interessante a respeito de práticas repetitivas e pouco inovadoras nos métodos de Educação ainda nos dias de hoje, fazendo uma alusão com séculos passados e que usarei aqui para introduzir meus pensamentos a respeito do tradicionalismo educacional.

A autora narra uma história ficcional sobre um professor do século XVIII, intitulado por ela de Ribamar. Ribamar, neste conto, é considerado um educador altamente respeitado e competente, capaz de fazer com que nenhum aluno se atrevesse a questioná-lo. Apesar disso, ele tinha curiosidade de conhecer o futuro, conseguindo, de forma mágica, viajar no tempo e estacionar no século XXI, o nosso tempo.

Certamente, há muitas transformações entre três séculos e, claro, o professor Ribamar se mostrou espantado com tudo de novo a sua frente. As escadas davam lugar para os elevadores, os indivíduos se amontoavam em filas para tirar dinheiro de um caixa eletrônico, a missa não era rezada em latim, não havia mais cantos gregorianos, os trajes eram considerados por ele “inapropriados” e as pessoas mal se olhavam, pois estavam sempre presas aos celulares. O personagem, que sempre se colocou em um lugar de prestígio e destaque em seu tempo passado, mostrou-se insatisfeito com tudo que via, afinal, eram muitas mudanças para assimilar em pouco tempo e, naquela altura, ele só desejava voltar para o século XVIII.

Ainda caminhando pela cidade, Ribamar avistou uma escola e, sem relutar muito, decidiu entrar. Ele já havia passado por tantas insatisfações que, mais uma, não o afetaria mais. E é exatamente aqui que o jogo muda (ou não): ao entrar na escola, o personagem recebe, automaticamente, sua passagem de volta para o século XVIII, já que tudo se mantinha do jeito que conhecia. Alunos enfileirados, inspetores de disciplina pelos pátios, uniformização de posturas, professores falando sem parar, aulas restritas ao quadro e estudantes em silêncio, sem troca e questionamentos. A autora termina a história dizendo: O professor Ribamar ficou emocionado, para ele aquilo é que era Educação. (ANDRADE, 2013, p.57)

Indubitavelmente, o trecho anterior me suscitou novas reflexões dentro da realidade já conhecida por muitos de nós, educadores. Em meio aos chãos e paredes das salas dos professores, as pluralidades didáticas e pedagógicas³ ganham nítida efervescência ao que diz respeito às práticas escolares postas por cada um que, por um lado, podem ultrapassar as relações do tempo.

Essas escolhas de atuação, por sua vez, são as que moldam nossas relações com as disciplinas ministradas e, inevitavelmente, os resultados que alcançaremos com os estudantes. Em perspectiva mais ampla, percebe-se que algumas práticas ainda se firmam na lógica expositiva⁴, enquanto outras se abrem ao movimento ativo da sala de aula, caminho que busco traçar nesta dissertação. Não se trata, contudo, de uma crítica àqueles que optam por caminhos mais tradicionais, mas de uma ênfase nas potências das metodologias que convocam à interação, à escuta e ao protagonismo do aluno no processo de aprender.

Antes de iniciar o próximo parágrafo, gostaria de compartilhar um sentimento com base em minhas vivências. Em quase uma década de sala de aula e partilhando as dores e os sabores da licenciatura com professores de variadas idades, formações e didáticas, percebo que a discussão sobre metodologias ativas tende a ser interpretada, por notável parte deles, como uma crítica implícita aos métodos tradicionais, mesmo quando estes sequer são citados. Tal situação me soa, na verdade, como um incômodo quase enraizado, visto que determinadas atividades podem desafiar práticas e experiências já consolidadas há muitos anos. Seria esse um apego ou uma resistência?

Recentemente, em uma conversa desprestensiosa e informal, uma colega lançou ao ar a provocação de que “a escola não foi feita para ser legal” – palavras dela. Ao rememorar seu passado escolar, vivido há cerca de trinta anos, descreveu um percurso marcado pela tradição: hino nacional na entrada e o professor como detentor do saber, sem espaço para parênteses, reticências ou desvios. Uma experiência que ecoava, em muito, a figura do Professor Ribamar. Ouvi, refleti e, mais uma vez, fui atravessada internamente por questionamentos. Afinal, por que soa tão dolorosa as possibilidades que emergem para o sistema escolar e do ato de ensinar? Para entender isso, busquei nas palavras de bell hooks, referência fundamental na pedagogia crítica, uma resposta que se aproximasse da minha inquietude. Ela afirma: “Sinto

³ Pluralidades didáticas e pedagógicas, nesse texto, referem-se às metodologias escolhidas e adotadas por cada professor para ministrar e conduzir suas aulas.

⁴ A abordagem expositiva é um modelo de ensino que privilegia a transmissão de informações do professor para o aluno, muitas vezes sem dar espaço para questionamentos ou reflexões profundas" (Lima, 2004, p. 48).

que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que essa é a minha identidade e não posso questioná-la." (HOOKS, 2013, p.180).

Ao trazer essa provocação, bell hooks aponta para um aspecto essencial: muitos docentes confundem suas práticas pedagógicas com a própria identidade profissional, como se mudar significasse deixar de ser quem são. Nesse sentido, qualquer proposta de reconfiguração da sala de aula pode ser percebida como uma ameaça, quando, na verdade, trata-se de uma abertura para reinvenção, um acompanhar as mudanças do tempo. hooks insiste que o ensino crítico não retira a autoridade do professor, mas a desloca para um espaço de diálogo, no qual a escuta e a interação não fragilizam, mas fortalecem a prática educativa. Assim, mais do que um convite à mudança, suas palavras nos lembram que o medo de rever métodos pode ser, também, o medo de revisitar a si mesmo como educador.

Ao contrário desse apego a uma identidade inquestionável, encontrei em mim o espaço para a transformação. Em 1983, Lulu Santos já cantava aos quatro cantos que tudo se modifica, o tempo todo no mundo – e com nossas certezas pedagógicas não deveria ser diferente. Permito-me mudar sempre que necessário. Minha sala de aula é a sala deles (alunos) também. Ser professora, no ato, só faz sentido se o processo educacional for agradável para ambos, mesmo que isso não aconteça o tempo todo.

Essa disposição para mudar me levou a buscar práticas que não apenas falassem sobre o mundo dentro do Ensino de História, mas que o colocassem em movimento dentro da escola. Compreendi, então, que metodologias ativas não se reduzem a técnicas de ensino, mas se configuram como um modo de reposicionar o estudante no processo de aprender, reconhecendo nele a potência de intervir, criar e atribuir sentido ao conhecimento. Mais do que escutar em silêncio, os alunos são convidados a experimentar, a construir coletivamente e a se reconhecerem como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Nesse caminho, encontrei no cinema uma possibilidade singular. Não o cinema entendido como recurso ocasional ou simples entretenimento, mas como linguagem capaz de mobilizar sensibilidades, despertar olhares críticos e provocar diálogos entre diferentes tempos e experiências. Todos já ouviram falar de cinema, mas nem todos tiveram a oportunidade de vivê-lo em uma sala escura, sentindo a intensidade das imagens partilhadas em coletivo.

Ao chegar à escola, o cinema abre uma fresta. Ele pode ser vivido como prática, como criação e como reflexão, fazendo com que o espaço escolar se torne também espaço

cinematográfico, onde a escola vira cinema e o cinema vira escola. A escolha pelo cinema como objeto de estudo desta dissertação nasce, portanto, do desejo de explorar suas potencialidades pedagógicas: um lugar onde professores e estudantes podem ir além de apenas assistirem a filmes, podendo produzir narrativas, investigar a realidade e vir a aprender a educar o olhar para o mundo que os cerca.

É a partir dessa compreensão e de uma prática que se aproxima de uma pedagogia feita por vozes e mãos, que se estrutura o presente trabalho. Organizo-as em três capítulos principais, cada um deles atravessado pela experiência docente e pelo diálogo com diferentes referenciais teóricos. A intenção, na verdade, é percorrer um caminho que une memória, ação e reflexão, sem perder de vista o horizonte de transformar o ensino de História em um espaço mais vivo, potencialmente significativo e democrático.

O primeiro capítulo retoma a discussão sobre a escola tradicional como ponto de partida para pensar os desafios contemporâneos do ensino de História. Ao revisitar esse modelo que, por décadas, orientou práticas centradas na transmissão unilateral, busco refletir sobre os traços que ainda persistem em nossa realidade escolar. Essa volta, além de histórica, é também analítica, pois permite indagar até que ponto estruturas herdadas do passado continuam a limitar a autonomia dos estudantes e a restringir a sala de aula a um espaço de docilidade, na qual quanto mais o estudante memoriza, melhor ele será.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher" tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 2013, p. 64-65)

É nesse movimento que John Dewey se torna um interlocutor indispensável para pensarmos em modelos de escola. Ao colocar a experiência e a prática no centro da aprendizagem, Dewey nos convida a pensar se a escola conseguiu, de fato, transformar-se em espaço de experimentação e construção coletiva ou se permanece distante das vivências concretas dos alunos. A presença de Dewey nesta dissertação não se deve somente à relevância histórica de sua obra, mas, sobretudo, à atualidade de suas provocações. O aprender como ação, como prática situada e como processo ativo continua a ecoar em debates contemporâneos sobre metodologias ativas. Ao trazer obras que citam Dewey, Paulo Freire,

Marta Nemi e José Moran, busco abrir questões: afinal, que lugar ocupa a experiência do estudante no processo educativo? E de que forma o ensino de História pode se renovar a partir dessa perspectiva? É o momento que buscarei falar e pensar sobre as metodologias ativas e ações que podem integrar o Ensino de História.

O segundo capítulo, por sua vez, desloca a atenção para o cinema e assume essa escolha como parte do percurso para chegarmos ao produto. A questão que orienta o texto não é como ilustrar conteúdos com filmes, mas por que colocar as imagens em movimento no centro de uma experiência formativa em História. Essa pergunta atravessa toda a pesquisa, pois envolve pensar o cinema não como adereço, mas como linguagem que forma, provoca e educa o olhar. Ao aproximar a escola do cinema, interrogo o lugar do olhar na aprendizagem: que memórias ele convoca, que disputas aciona, que sensibilidades desperta?

Nesse caminho, a pesquisa se adensa por camadas. Com Marc Ferro, o filme aparece como documento e contra-análise das narrativas consagradas. Com Robert Rosenstone, ganhamos pistas sobre como a imagem reorganiza a escrita do passado e propõe outras formas de dizer História. Com Marcos Napolitano, essas questões descem à sala de aula e encontram a mediação docente, o repertório dos estudantes e as escolhas de exibição e debate. Dessas aproximações, nascem novas perguntas que atravessam toda a leitura: até que ponto reconhecemos o cinema como fonte histórica legítima? E, sobretudo, o que se transforma na prática quando o filme deixa de ocupar o lugar de apoio ilustrativo e passa a operar como linguagem autônoma e argumento capaz de produzir pensamento histórico?

A reflexão se amplia ainda com Roger Chartier e Peter Burke, ao enfatizarem a representação como construção situada, atravessada por escolhas e por disputas de sentido. Ao lado deles, Rosália Duarte e Adriana Fresquet retomam a escola como lugar de formação do olhar: não basta projetar imagens, é preciso aprender a lê-las, decifrar sua gramática e colocá-las em diálogo com as experiências dos estudantes. Jean-Claude Carrière, por sua vez, lembra que essa gramática (plano, corte, montagem, ritmo) também é conteúdo e precisa de mediação. Esses referenciais, cotejados com a prática docente, sustentam a aposta numa formação que articula sensibilidade e crítica; memória e inovação.⁵

⁵ Ao escrever essa palavra, especialmente nesse parágrafo, senti-me na obrigação de fazer um adendo. Sei que não estou inventando a roda e que muitos professores já trabalham com o cinema em sala de aula há anos. A questão, aqui, quando me refiro a “inovação” é intima e pode servir para outras pessoas também. Afinal, dentro da realidade analisada, em um contexto imerso na experiência de escolas que já passei, a “inovação” pode não alcançar o macro, mas se apresentar no micro. Na vida dos seus estudantes, em dada realidade oferecida, isso pode ser inovador.

O capítulo II, portanto, se apresenta como percurso investigativo: circunda conceitos, aproxima vozes, observa práticas e devolve questões para que possamos refletir, como educadores, no cinema como recurso pedagógico.

Chegando ao terceiro capítulo, o movimento da dissertação ganha corpo no chão da escola e se volta para a experiência prática de produção: o projeto de curta-metragem. Depois de percorrer as críticas à tradição escolar e de refletir sobre o cinema como linguagem histórica e cultural, este momento da pesquisa se abre para a observação de como a criação audiovisual pode habitar o espaço educativo, atravessando relações, afetos e modos de aprender. Aqui, o interesse não está em oferecer necessariamente um passo a passo técnico, mas em compreender como a prática, vivida no cotidiano, revela camadas pedagógicas que muitas vezes escapam ao discurso.

Esse capítulo nasce de uma trajetória que é também pessoal: primeiro como estudante, quando a câmera representava descoberta e ousadia; depois como jurada, já em posição de análise; e hoje como professora, que reencontra no mesmo projeto uma forma de reinventar sua docência. Ao registrar essas etapas, a memória deixa de ser apenas lembrança individual e se converte em chave interpretativa para entender como experiências passadas retornam como horizonte formativo. Como afirma Paulo Freire (1993), é no ato de rememorar e refletir sobre a própria prática que também nos reeducamos. O projeto de curta-metragem se transforma em lugar de encontro entre história ensinada e história vivida, entre teoria lida e experiência sentida.

Encerrando esta introdução, cabe destacar que os resultados da experiência prática não se encerram apenas no relato, mas serão retomados em forma de análise de dados, permitindo compreender como os estudantes perceberam o processo e quais sentidos atribuíram ao trabalho com o cinema. Essa escolha metodológica busca evidenciar que o projeto não se limita a um evento pontual, mas se converte em fonte de reflexão sobre aprendizagens, tensões e possibilidades pedagógicas.

Ao final do percurso, a dissertação culmina em um produto, construído a partir desse diálogo entre teoria e prática: um pequeno manual com dicas e truques de produção audiovisual voltado a professores que desejam explorar a produção de filmes em sala de aula. Esse material, longe de se propor como manual rígido, pretende oferecer subsídios, sugestões e exemplos que possam inspirar outras experiências, respeitando as especificidades de cada contexto escolar. Nesse sentido, o manual atua como uma ponte entre o que foi investigado e

a realidade cotidiana da docência, consolidando-se como legado desta pesquisa e como convite para que o cinema continue a provocar, ensinar e reinventar o ensino de História.

CAPÍTULO I - QUANDO O APRENDER SE TORNA ATO: A ESCOLA NOVA E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

O importante nas atividades ou no método ativo é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.

Circe Bittencourt.

1. Os atravessamentos entre a escola tradicional e a construção de fazeres desenvolvido por “mãos” – John Dewey e a Escola Nova

Antes de abordarmos o conceito de metodologias ativas e o movimento da Escola Nova, é preciso compreender o que se convencionou chamar de escola tradicional. Segundo Dewey, em *Experience and Education* (1979), o modelo tradicional se caracteriza por um esquema de imposição "de cima para baixo e de fora para dentro". Nesse esquema, padrões, materiais de estudo e métodos são impostos pelos adultos sobre crianças e jovens que ainda estão em processo de amadurecimento. Segundo ele, a distância entre o que se exige e a realidade dos aprendizes são tão grandes que os conteúdos e métodos acabam sendo percebidos como algo desconexo a suas capacidades e interesses.

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo estranho para a capacidade do jovem em sua idade (p.5, 1979)

Dessa forma, a escola tradicional se sustenta em alguns pilares: o aluno como sujeito dócil e obediente, o professor como detentor do conhecimento e o livro didático como base educativa. Tal modelo reforça uma postura passiva, na qual o estudante é reduzido à condição de memorizador de conteúdos, por vezes, alheios ao seu cotidiano. Nesse sentido, a professora Josenilda de Oliveira em seu trabalho de conclusão de curso em História na Universidade Estadual da Paraíba, intitulado *Ensino tradicional, novo fazer pedagógico e suas influências*

na educação de jovens e adultos, observa que, nesse modelo, "o docente privilegia a aula expositiva tornando assim o aluno um memorizador de conteúdos e, por que não dizer, incapaz de agir e pensar criticamente?" (2011, p. 9)

Se, por um lado, o modelo tradicional se consolidou como referência por longas décadas, por outro foi justamente em oposição a ele que ganhou força, no final do século XIX e início do século XX, o movimento da Escola Nova. Entre seus expoentes destacam-se Montessori, na Itália; Piaget, na Suíça; e Dewey, nos Estados Unidos. Este último, filósofo e pedagogo norte-americano, acompanhou grandes transformações históricas como as Guerras Mundiais, a Revolução Russa e as mudanças sociais advindas da industrialização e da ciência moderna. Não apenas viveu tais acontecimentos, como, também, buscou compreender de que maneira a escola poderia se tornar um espaço de resposta crítica a esses desafios, relacionando suas reflexões filosóficas com experiências práticas que apontavam para uma educação mais democrática e ativa.

Nesse sentido de busca por mudança didática-escolar, Dewey criou, em 1896, a escola-laboratório de Chicago, espaço que funcionava como um campo de experimentação pedagógica. Nesse ambiente, as crianças eram organizadas em grupos por idade e envolvidas em projetos diferenciados, de modo que cada experiência estivesse diretamente vinculada à etapa de desenvolvimento e ao cotidiano do estudante, fazendo crer que o aprender deveria ser ativo, significativo e socialmente situado.

Não por acaso, na obra *Democracy and Education* (1938), Dewey retomou essas experiências e as transformou em reflexão sistematizada, apontando os limites da escola tradicional. Para o autor, esse modelo de ensino se apoia em práticas voltadas ao controle, à disciplina rígida e à mera repetição de conteúdos, reduzindo o estudante a uma postura passiva diante do conhecimento. Em oposição a essa lógica, Dewey propôs uma reconfiguração da instituição escolar, de modo que o processo educativo valorizasse a iniciativa do aluno, a aprendizagem pela experiência e a construção coletiva do saber. Nesse ponto, a escola deveria ser entendida como espaço de formação cidadã, capaz de preparar indivíduos para uma participação ativa e responsável na vida democrática:

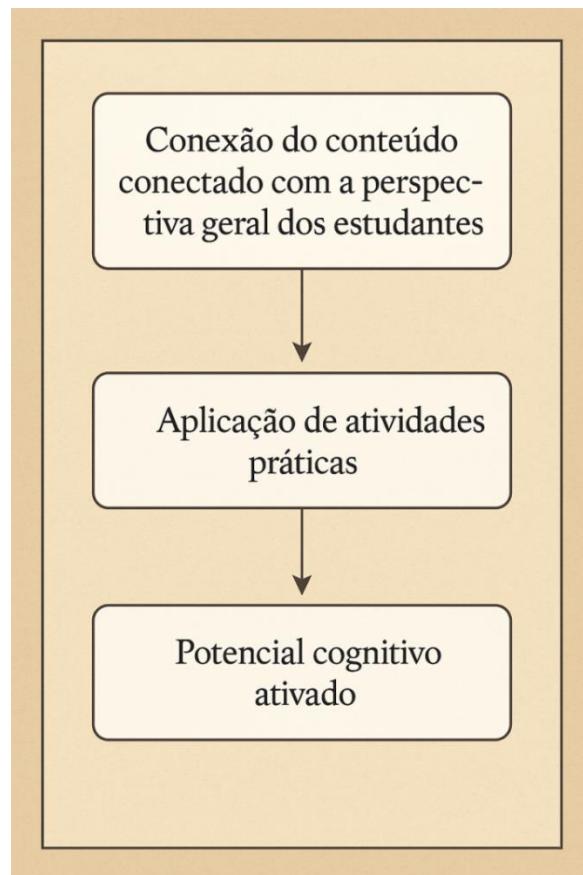
a escola tradicional é totalmente orientada para a autoridade, a obediência e a memorização, e não para o desenvolvimento da capacidade da criança de pensar e agir a partir de seus próprios interesses e experiências. Uma mudança substancial é necessária se quisermos que a escola exerça um papel efetivo na formação de cidadãos capazes de viver plenamente em uma sociedade democrática (DEWEY, 1916, p. 15, *tradução nossa*).

Nessa concepção, conforme destacado no vídeo "*John Dewey e a Escola Nova*", disponível no canal Débora Necochea Pedagogia (2023): desenvolve-se a ideia de que a escola precisava passar por modificações, buscando refletir a respeito do\da:

- 1 – Pragmatismo e Pedagogia, onde o Ensino e Aprendizagem se dariam por meio da experiência e\ou de um processo ativo.
- 2 - Democracia e Educação, buscando pensar a democracia a partir da escola.
- 3- Experiência, partindo do princípio da interação do que já se sabe com a soma do novo, dando continuidade ao que se está aprendendo.

Esquematizando essas informações para a prática escolar, teríamos um cenário exposto da seguinte forma, sob minhas análises do formato “Deweyano”:

Figura 1: Representação de uma prática escolar mais ativa.



O primeiro ponto destacado é a conexão do conteúdo com a perspectiva dos estudantes. Como observado nos parágrafos anteriores, Dewey defendia que o conhecimento só ganha sentido quando se relaciona à vida concreta de quem aprende. Em vez de apresentar conteúdos como verdades prontas e distantes, torna-se relevante estabelecer pontes entre o currículo e as experiências, expectativas e realidades socioculturais da turma. No ensino de História, isso significaria ir além da exposição de datas e fatos, buscando ativar memórias, identidades e questões do presente que se conectem, mesmo que minimamente, ao cotidiano dos alunos. Esse seria o movimento inicial que rompe com a lógica unicamente transmissiva, pois parte do princípio de que o aprendizado precisa dialogar com o sujeito que aprende. Segundo ele, “a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas, a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz” (DEWEY, 1959, p. 153).

O segundo ponto é a aplicação de atividades práticas. Uma vez estabelecida à conexão, o aprendizado se concretiza quando os estudantes são convidados a experimentar, testar e produzir. Para Dewey (1938), aprender é, acima de tudo, um processo ativo, nos levando a observar que é no fazer que o estudante constrói significados. Na prática, isso pode se traduzir em projetos colaborativos, estudos de caso, dramatizações, uso de tecnologias digitais ou produções audiovisuais. A centralidade do “fazer” não elimina a teoria (!), mas a integra ao cotidiano escolar de forma dinâmica, permitindo que o conhecimento seja apropriado de maneira mais crítica e reflexiva. Mais do que isso: nesse cenário, professores e alunos compartilham e, por consequência, aprendem juntos.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1993, p. 27).

Por fim, refiro-me ao terceiro ponto como o aspecto cognitivo ativado. Quando o conteúdo faz sentido e a prática mobiliza o estudante, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de reelaborar saberes, afinal, “o conhecimento acontece quando tem a percepção das conexões de um objeto e de sua aplicabilidade em uma dada situação” (DEWEY, 1959, p. 373). Esse estágio pode ser entendido não apenas como a continuidade das etapas anteriores, mas como a possibilidade de

expressão de um processo formativo que favorece a autoria e a participação ativa do estudante. Em termos pedagógicos, significa deslocar o foco da memorização para a reflexão, da obediência para a criatividade, da passividade para o protagonismo e, nessa direção, interpreto que a concepção de Dewey aponta para a valorização da escola enquanto lugar de aprendizagem significativa, em que teoria e prática se articulam continuamente. Tudo que não caberia nas grades da escola tradicional.

Em conjunto, esses três elementos representam um percurso pedagógico que continua a inspirar as práticas contemporâneas. Para além de um esquema teórico, eles acedem a luz para um caminho de transição: da educação tradicional, centrada na autoridade e na repetição, para práticas inovadoras que reconhecem o estudante como sujeito ativo.

1.2 “Caminho se conhece andando”: Novas reflexões chegam ao Brasil!

Se, por um lado, Dewey tensiona a escola tradicional desde dentro, apontando seus mecanismos de imposição e sua dependência da memorização, por outro, seu pensamento expandiu e alcançou diversos espaços, atravessando oceanos, e desembarcando em lugares como o próprio Brasil, onde encontrou também pessoas dispostas a transformar a escola em ação vivida. Em um país ansioso por modernização, já no século XX, Dewey e seus estudos foram vistos como uma chance de respiro pedagógico.

Nesse cenário de circulação internacional de ideias pedagógicas, nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, de maneira particularmente expressiva, Anísio Teixeira, assumiram papel central na incorporação das formulações “deweyanas” ao contexto brasileiro. Tal recepção não se deu de maneira abstrata, já que o próprio Anísio Teixeira, referência na Educação, manteve contato direto com Dewey durante sua formação na Universidade Columbia, entre 1927 e 1928, episódio registrado em sua trajetória intelectual (TEIXEIRA, 1977). A partir desse retorno, suas intervenções no campo das políticas educacionais passaram a defender mais ativamente uma escola pública ativa, sustentada por experiências culturais, participação cívica e organização pedagógica que deslocasse o modelo transmissivo para práticas orientadas à formação democrática.

Quando publica Educação Progressiva (TEIXEIRA, 1934), afirma que a tarefa da escola moderna é organizar as experiências da criança, formulação que nasce diretamente da leitura de *Experience and Education* e de *Democracy and Education*, obras citadas anteriormente, nas quais Dewey vincula aprendizagem, experiência e democracia. Assim, a

aula expositiva passa a dividir espaço também com o corpo, com a experimentação e com o erro produtivo.

As reformas conduzidas por Anísio Teixeira na Bahia (1924-1928) e no Distrito Federal (1931-1935) materializam diversos princípios deweyanos no Brasil, ao instituir classes graduadas, bibliotecas, trabalho manual e atividades artísticas como parte do currículo (SAVIANI, 2007). Já nos anos 1950, com a criação das escolas-parque e escolas-classe de Salvador, Teixeira concretiza, em arquitetura e política pública, uma escola que articula ensino formal, artes, vida comunitária e democracia cultural. O momento que essa “vida” na escola, ganha forma.

Por isso é importante destacar que o método ativo não chegou ao Brasil como moda didática, mas como aposta política, alinhada ao desejo de formar cidadãos e romper com o ensino livresco e elitista herdado da Primeira República. Como observa Vidal (2000), o escolanovismo⁶ não foi um bloco homogêneo, mas inaugurou no país uma sensibilidade pedagógica orientada à participação estudante.

É claro que não foi uma história linear ou sem conflitos: as disputas entre católicos, liberais e estatistas atravessaram as reformas, e o Brasil alternou adesões e recusas. Mas algo permaneceu. E talvez seja aqui que nos reencontremos: quando falamos de metodologias ativas, de projetos investigativos, de cultura digital e de produção audiovisual no Ensino de História, recolhemos um fio histórico que vem do escolanovismo e passa por Dewey. Um fio que dialoga com a proposição freireana de que “quem ensina aprende” (FREIRE, 1993, p. 27) e que hoje insiste em lembrar que estudante é sujeito, não recipiente.

1.3 Passos para uma breve reflexão do Ensino de História no Brasil

Entre memórias, silenciamentos e resistências, essa área tem sido, há décadas, um território em disputa. A cada geração, novas demandas sociais atravessam a sala de aula e lembram que nossa disciplina nunca foi apenas um amontoado de datas e fatos. Ela é campo de lembrança, de identidade e de crítica, lugar onde o passado se reinscreve no presente, onde se decide que vozes ganham espaço e quais ainda lutam para ser ouvidas.

É nesse cenário de disputas que emergem os marcos legais, como tentativas de orientar o que deve ser lembrado e reconhecido. A História ensinada nas escolas não nasce somente da

⁶ Movimento de renovação pedagógica do século XX, com defesa de uma educação ativa

vontade do professor ou da curiosidade dos alunos, mas, também, de embates políticos e culturais que se traduzem em normas e diretrizes. Cada lei, cada orientação curricular, carrega consigo um projeto de país: um modo de dizer quais memórias serão oficializadas como patrimônio coletivo e quais ainda permanecerão nas bordas.

Nesse sentido, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 26, §4º, nos lembra que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996). A lei, nesse gesto, abre um caminho para a pluralidade, sinalizando que a História a ser contada deve ser feita de muitas mãos e de muitos olhares.

A pesquisadora Marta Maria Chagas Nemi (2009), em seus estudos sobre o ensino de História, observa que, ao longo dos anos, tanto a História quanto a Geografia foram tratadas em muitas instituições como disciplinas “decorativas”, reduzidas à repetição automática de conteúdos. É como se o conhecimento se esvaziasse no instante em que se restringe à memorização, transformando a aula em ritual burocrático. Essa crítica nos leva a refletir como a prática docente, em muitos casos, acabou por distanciar-se da experiência viva dos alunos, priorizando a repetição em vez da reflexão, um espaço onde “os professores parecem mais preocupados em demonstrar seu conhecimento que na aprendizagem dos alunos”. (IMBERNÓN, 2012, p.10)

Para além das análises circunscritas ao campo da educação, pesquisadores de outras áreas, como os estudiosos do comportamento humano, a exemplo do psiquiatra William Glasser, têm produzido reflexões e comparações acerca da eficácia dos conteúdos essencialmente expositivos em contraste com aqueles fundamentados na prática e na ação.

o psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) conceitua, em sua obra *Teoria da Escolha* (2001), que “para um aprendizado efetivo, a resposta não se encontra na repetição e memorização, mas sim na ação e na prática. O professor, nesse processo, tem o papel de guiar os alunos; quanto mais o aluno se envolve no processo, mais aprende efetivamente” (GLASSER, 2001, apud LINEBURGER, 2021, p. 53).

A citação referente ao pensamento de Glasser reforça um ponto de ruptura necessário em relação ao modelo de escola tradicional – que deve ser entendida aqui como o ambiente que dificulta espaços para projetos e novas ações trazidas pelos docentes. Enquanto este se sustenta em uma espécie de repetição mecânica, Glasser é mais um estudioso que aponta que

o aprendizado efetivo ocorre justamente no oposto: na ação, na prática e na participação ativa do aluno.

Ao longo da minha trajetória no PROFHISTÓRIA/UFF, tive a oportunidade de conviver com colegas que, assim como eu, se inquietavam com os limites da escola tradicional e buscavam alternativas para torná-la um espaço mais democrático, criativo e formador de sujeitos críticos. Essa partilha de experiências deixava clara a necessidade de mudança: diante de currículos engessados, da centralidade do professor como detentor único do saber e da dificuldade de dialogar com a realidade dos alunos, emergia a urgência de práticas pedagógicas capazes de promover autoria e protagonismo discente.

Entre essas vozes transformadoras, destaco Nina Paraquett (turma de 2023), autora da dissertação *Rompendo o silêncio: a sequência didática como reconhecimento da presença negra em Nova Friburgo – RJ* (2025). Em sua pesquisa, Paraquett observa que:

“Os métodos ativos começaram a surgir na educação brasileira na segunda metade do século XX, mas só ganharam maior expressividade com as reformas educacionais advindas do fim do regime militar, especialmente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No que diz respeito ao ensino de História, a opção por temas geradores ou eixos temáticos foi a estratégia mais utilizada para a seleção de conteúdos significativos, pois a compreensão de que não é possível ensinar toda a história da humanidade impõe a necessidade de selecionar os temas mais pertinentes à realidade dos/as estudantes.” (PARAQUETT, 2025, p. 56)

Esse apontamento demonstra que as metodologias ativas fazem parte de um processo histórico de renovação educacional, articulado tanto às reformas curriculares quanto à necessidade de selecionar conteúdos significativos que dialoguem com as realidades dos alunos. Ao destacar esse ponto, Paraquett expõe, indiretamente, um problema central: a permanência de escolas que, ainda hoje, estruturam sua prática quase exclusivamente nos quadros e no livro didático como autoridade máxima do saber. Esse modelo, que prioriza essa memorização tão citada neste trabalho, e reduz o aluno à condição de receptor passivo, contrasta com a diversidade cultural e com a complexidade de uma sociedade em constante transformação. Reconhecer essa contradição trazem inquietudes e a urgência de propor alternativas pedagógicas que estimulem autoria, criticidade e diálogo.

Essa discussão contribui para reforçar a percepção de que cada estudante constitui um universo particular, com formas singulares de aprender, sentir e se expressar. Nesse sentido, restringir-se a uma única metodologia significa, muitas vezes, excluir grupos do processo formativo. Daí a relevância de diversificar estratégias pedagógicas, ampliando as

possibilidades de uma escola mais democrática e inclusiva, mesmo com as adversidades presentes dentro desse processo. Como anuncia o título desta seção, o caminho se conhece andando e, é nesse movimento, cheio de contradições e possibilidades, que o ensino de História se reinventa a cada passo, apesar “de”.

1.4 Metodologias Ativas: “tocando” o Ensino.

Início essa seção com uma citação de José Moran, professor da Universidade Federal de São Carlos: “As metodologias ativas são o ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” (2015, p.18), elas “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. (idem, 2017, p. 2).

Essas afirmações denotam um aspecto central: metodologias ativas não constituem um conjunto fechado de técnicas e possuem um campo aberto de possibilidades pedagógicas. Ao favorecer o protagonismo estudantil, elas criam condições para que diferentes talentos, ritmos e sensibilidades se expressem. No ensino de História, essa abordagem pode assumir formas variadas. O quadro abaixo, elaborado originalmente por Sobral e Sousa (2020, p.4), que compilaram diferentes autores em um mapeamento das metodologias ativas, ilustram algumas estratégicas metodológicas dentro do campo:

Estratégias metodológicas	Caracterização
Sala de aula invertida	“Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida” (MORÁN, 2015, p. 22).
Estudo de caso	“Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. [...] é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p. 31).
Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana	“A pergunta é a ferramenta dessa estratégia de ensino” (p. 6). “Compreende que o educando como aquele que aprende, problematiza, dialoga, conhece, interage, participa, cria, critica, conscientiza-se de seu papel nesse mundo e com o mundo” (COIMBRA, 2018, p. 7).

Estratégias metodológicas	Caracterização
Visita técnica	“A visita técnica consiste em uma atividade, na qual, orientados pelo professor, os alunos dirigem-se a um local específico com o intuito de desenvolver um conjunto determinado de aprendizagens” (SOUZA; LEAL, 2018, p. 17).
Grupo de verbalização e Grupo de observação (GVGO)	“Consiste na análise de algum tema, sob a coordenação do professor, em que os alunos são divididos em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO)” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 44).
Debate	“pode ser entendido como um tipo de discussão formal em que se contrapõem duas ou mais opiniões sobre um tema polêmico.” Tem como objetivo “desenvolver nos alunos a argumentação fundamentada, bem como a contra-argumentação, a agilidade mental, [...], a autoconfiança e o exercício de aprender a aceitar a opinião mais consistente” (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2018, p. 56-57).
Seminário	“pode ser definido como um grupo de estudo que discute e debate um ou mais temas, que podem ser apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor. [...] É uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem em grupo com o objetivo de estudar e investigar um ou mais temas, sob a direção do professor, que terá a função de orientar o trabalho” (MALUSÁ; MELO; BERNARDINO JÚNIOR, 2018, p. 71, 74).
Filmes	“pode servir de base para analisar a sociedade e fomentar a discussão de assuntos relevantes que visam contribuir para a formação e socialização dos discentes na atualidade” (COLAUTO et al., 2018, p. 131).
Representação teatral	“A dramatização gera a espontaneidade e, consequentemente, potencializa o estudante e o docente a transpor os conteúdos teóricos, visto que essa consiste em uma oportunidade de lidar com situações que envolvam o enfrentamento e a resolução de problemas” (MEDEIROS; QUEIROZ, 2018, p. 143).
Aprendizagem baseada em problemas	“Caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão” (RIBEIRO, 2008, p. 13).
Aprendizagem baseada em projetos	“Basicamente consiste no fato de eleger um projeto como eixo norteador de uma disciplina, e por intermédio [...] o processo de ensino aprendizagem ocorra. [...] preocupa-se com a aprendizagem experiencial, prática e dirigida pelo aprendiz” (SEGURA; KALHIL, 2015, p. 95).
Prática de campo	“[...] tarefa a serem realizadas pelo estudante fora do ambiente da sala de aula tradicional. Deste modo, não restringe a atividade de campo às viagens ou excursões, mas amplia o escopo dessa estratégia” (SANTOS, 2018, p. 202).

Estratégias metodológicas	Caracterização
TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação)	“Na educação, tem se apoiado não somente na integração das ferramentas digitais, mas também nas potencialidades que essas ferramentas podem oferecer para os seus usuários” (BACICH, 2016).

A diversidade de estratégias reunidas no quadro norteia a ideia de que as metodologias ativas não constituem um receituário fixo, mas um campo flexível e em constante reinvenção. Seja na sala de aula invertida, no estudo de caso, no debate ou nos projetos coletivos, o elemento que se mantém é a centralidade da participação discente. É justamente essa ênfase que abre espaço para ultrapassar a dependência dos livros didáticos marcados por narrativas eurocêntricas e para valorizar, a partir de um olhar crítico, múltiplas formas de conhecimento. Para tanto,

a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de 16 relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (BRASIL, 2013, p. 27).

A citação acima é fruto da DCNEB. Analisá-la, para mim, é dar voz aos questionamentos que trago aqui, afinal, se reforçarmos a docilidade por parte do alunado e nos colocarmos na posição única de detentores do saber, que espaço teremos para acolher os diferentes saberes e óticas, por exemplo? Esse, sem dúvidas, é um trabalho para quem está disposto a ouvir e, a partir disso, construir suas bases pedagógicas – fato que conversa, intimamente, com as propostas da Escola Nova citadas anteriormente.

As metodologias ativas surgiram com o movimento denominado Escola Nova, que defendia um processo de ensino-aprendizagem centrado nas experiências como ferramenta de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos alunos (BOTELHO; SILVA, 2023)

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem. (BACICH; MORAN, 2018, p. 77)

Nessa perspectiva, portanto, a defesa de uma escola plural e emancipada se conecta diretamente às metodologias ativas, que não apenas propõem novas formas de organizar a sala de aula, mas também convidam a repensar quais saberes podem ali circular. Se a Escola Nova

abriu caminho ao colocar a experiência no centro da aprendizagem, hoje cabe a nós ampliar esse movimento, acolhendo linguagens que atravessam o cotidiano dos estudantes e que podem se tornar ferramentas de crítica e de criação. Entre essas linguagens, o cinema se destaca como campo fértil: por sua força de representação, por seu potencial de mobilizar afetos e por sua capacidade de problematizar narrativas históricas. É nesse ponto de encontro entre metodologias ativas e novas formas de educar o olhar que se abre o debate do próximo capítulo, em que o cinema será colocado em pauta como prática pedagógica no ensino de História.

CAPÍTULO II: O CINEMA EM PAUTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Notas iniciais sobre a produção de filmes na escola:

Mas nunca nos esqueçamos, você e eu, que, em algum lugar fora dos muros confinantes destas palavras, há um mundo de cores, movimento, som, luz e vida, um mundo na tela que indica, alude e representa.⁷

Robert Rosenstone,

Falar sobre cinema na escola é um caminho cheio de possibilidades. Produzi-lo com os estudantes trouxe para minha atuação docente outras camadas de sentido. Foi nesse processo, entre o pensamento e o fazer, que percebi o quanto a linguagem ganha corpo quando atravessa o gesto.

É nesse fazer cotidiano que o cinema revela sua força pedagógica: no roteiro rabiscado no caderno da dupla, na câmera improvisada no celular, no colega que ri no meio da cena, na luz natural que se esconde atrás da nuvem. O som que vaza, o enquadramento torto, a timidez que, aos poucos, vira expressão. Tudo isso compõe um processo que é imperfeito, sensível e coletivo. Uma criação feita com o tempo da escola, com os recursos que se tem, e com a beleza que só nasce quando muitos imaginam juntos.

Quando minha orientadora, Patrícia, sugeriu que eu voltasse meu olhar para a produção em si, percebi, no tempo da pesquisa, o quanto esse processo é denso, exigente e artesanal. A produção audiovisual na escola é feita como o trabalho de formigas: com paciência, cooperação e constância. Cada etapa carrega uma porção do todo e, mesmo quando

⁷ ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012, p. 12.

parece pequena demais, segue essencial. A formiga carrega seu grão com delicadeza e persistência, porque sabe que o que constrói não é só para si, mas para o coletivo.

Producir um filme com estudantes é apostar na criação coletiva como prática de pensamento. É dar espaço para que os alunos, mediados por uma base sólida de conhecimento, escolham o que contar e como contar. Ao escreverem o roteiro, organizam ideias, identificam conflitos e constroem sentidos. Ao filmarem, aprendem que olhar é decidir. Ao editarem, compreendem que toda narrativa é montagem e que toda montagem é uma tomada de posição. Saímos da teoria e tocamos o chão. A linguagem deixa o papel, ganha textura, respira nas imagens, se move no tempo.

E é nesse tempo (o tempo da criação), que florescem aprendizagens que não cabem nas grades da escola tradicional. Como nos lembra Paulo Freire (1996), educar requer coragem para permitir que os sujeitos sejam autores de si mesmos. E, na prática coletiva da produção, esse autoral ganha espaços para que se realize.

Escuta, empatia, organização, crítica, beleza. Estudantes que pouco se reconhecem nas provas e nas matemáticas ganham outros modos de dizer o que sabem. Dirigem cenas, criam falas, sugerem ângulos e coreografam sentidos. O corpo inteiro entra no processo. A voz ganha forma. A autoria se espalha. A escola, por um instante, se desfaz do formato e se abre ao risco da invenção – e quando isso acontece, o que antes era margem, vira centro.

É esse tipo de experiência que Henry Giroux (1997) reconhece como essência da pedagogia crítica: uma pedagogia que não se limita a transmitir saberes prontos, mas que transforma, por meio da cultura, da linguagem e da experiência. Ao colocar a câmera nas mãos dos estudantes, permitimos que construam sentidos sobre o mundo, que refletem sobre o que veem e sobre como querem ser vistos. E talvez seja essa a pergunta que nos acompanha o tempo todo, mesmo sem ser dita: que história estamos dispostos a contar?

2. Do documento à linguagem: o cinema como fonte e ferramenta no ensino de História.

Durante muito tempo, a História e os estudos históricos tiveram como grande influência uma historiografia positivista, advinda do século XIX. Nela, valorizava-se o conhecimento factual, cronológico, objetivo e científico, tendo como uma grande aliada as fontes escritas. O cinema, por sua vez, sendo uma representação visual e narrativa, também desenvolvido no mesmo século, ficou, por algum tempo, fora da análise de estudos históricos,

como aponta o doutor em História Social Jairo Nascimento:

Durante muito tempo o uso do cinema foi considerado sem valor para os estudos Históricos. Todavia, a Escola dos Annales, contribuiu para a inserção ainda que tímida do cinema como um documento válido para analisar um determinado período ou a sociedade que o produziu (NASCIMENTO, 2008).

Essa marginalização inicial do cinema enquanto fonte de conhecimento não se deu apenas no campo historiográfico, mas também nas esferas culturais e intelectuais de sua época. Desde os seus primeiros anos, o cinema foi frequentemente visto com desconfiança por parte das elites culturais. Como lembra Jean-Claude Carrière, em “*A linguagem secreta do cinema*” (1994), por não possuir voz e ser (quase sempre) sem cor, “eminentes cabeças concluíram que tudo aquilo era decididamente inferior ao teatro de verdade” (p. 16). A ausência da palavra falada e o caráter visual puro faziam com que fosse necessário, inclusive, um “explicador” – alguém presente nas sessões para narrar ou interpretar os acontecimentos ao público. Foi só posteriormente, com o avanço das técnicas narrativas específicas da sétima arte, como os cortes, a montagem e a construção de uma linguagem visual própria, que o cinema passou a conquistar autonomia expressiva e reconhecimento como forma legítima de comunicação e criação.

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse. (idem, p. 16)

Esse amadurecimento estético e técnico do cinema, que consolidou sua linguagem própria e ampliou seu prestígio cultural, ainda não era suficiente, por si só, para inseri-lo no campo da História. Para que o cinema fosse reconhecido como objeto legítimo de análise historiográfica, foi necessário que a própria concepção de documento e de narrativa histórica se transformasse.

É, então, no século XX, com o desenvolvimento da Escola dos Annales e da valorização da História Cultural que uma nova forma de se fazer história pôde ser construída. Segundo Peter Burke, a escola dos Annales, desenvolvida por Lucian Febvre e March Bloch, “foi fundada para promover uma nova espécie de história” (BURKE, 1997, p. 11), funcionando como uma revolução francesa da historiografia, ampliando a subjetividade dos

acontecimentos e, até mesmo, os olhares sobre os objetos de estudo.

Nesse contexto, a Nova História Cultural, também identificada como uma herdeira da Escola dos Annales, agregou vigorosamente na conotação do que pode ser reconhecido como história. A necessidade de incorporar estudos das representações produzidas no tempo – desde análise dos próprios sujeitos até depoimentos e conteúdos visuais – amplificaram o número de fontes e métodos de análises, alcançando novas e múltiplas visões sobre as sociedades estudadas. Neste sentido, a História Cultural passou a aderir percepções mais apuradas dos acontecimentos, reconhecendo as peculiaridades existentes neles por meio das mais diversas fontes, incluindo as não escritas, onde podemos inserir o próprio cinema, estendendo este, consequentemente, para uma ferramenta educacional

A história do uso do cinema como recurso educacional é concomitante à própria história do cinema em si: desde os primeiros anos do século XX membros da nascente indústria filmica, bem como intelectuais e educadores, percebiam na capacidade narrativa do cinema e sua atração sobre as plateias uma poderosa ferramenta educativa. (TROVÃO, 2017, p.99)

Considerando o panorama do processo de transformação da historiografia, o historiador francês Marc Ferro desempenha um papel fundamental ao defender que o cinema pode ser analisado como uma fonte histórica. Influenciado pela Escola dos Annales, Ferro ampliou a compreensão sobre os tipos de documentos que podem ser utilizados para estudar o passado, incluindo os filmes. Vejamos os parágrafos a seguir.

Em seu artigo “*O filme, uma contra análise da sociedade?*” (1973) e, depois, no livro “*Cinema e História*” (1992), ele argumenta que o cinema é um produto social e cultural que carrega marcas da época em que foi produzido. Em outras palavras, isso significa que um filme não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um reflexo das ideias, valores, conflitos e relações de poder de seu tempo. Como afirma o autor, “assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História” (FERRO, 1992, p. 17), trazendo o significado de que cada obra filmica pode revelar muito sobre a sociedade que o criou.

Ferro, em seus estudos, destaca ainda que o cinema deve ser analisado não só pelo que mostra de forma direta, mas também pelo que esconde ou sugere. Ao observar os elementos que vão desde o visual até a trilha sonora selecionada, o historiador pode perceber aspectos de uma cultura, mesmo que o filme tenha sido construído com intenções específicas por seus produtores. Dessa forma, mesmo sendo uma obra de ficção ou marcada por escolhas

subjetivas, o filme ainda pode ser visto como uma fonte indispensável para entender o passado, povos e culturas, desde que analisado com um olhar crítico e contextualizado historicamente. Ponto esse de extrema importância ao que tange essa reprodução nas escolas, posteriormente.

Além das contribuições de Marc Ferro, os estudos do historiador norte-americano Robert Rosenstone ampliam a compreensão sobre o papel do cinema na construção do conhecimento histórico, evidenciando a consolidação desse meio como uma forma legítima de representação do passado. Em sua obra: “*A história nos filmes, os filmes na história*” (2010), Rosenstone argumenta que os filmes não apenas representam o passado, mas propõem interpretações que articulam linguagem visual, narrativa e sensibilidade estética. Para ele, o cinema tem uma maneira própria de contar histórias, que, embora distinta da linguagem acadêmica, é potencialmente capaz de produzir reflexões sobre o tempo e a sociedade. Segundo ele, o filme histórico se estrutura como “uma história linear, [...] um enredo com começo, meio e fim” (p. 35), permitindo ao público acompanhar um processo, reconhecer tensões e construir sentidos históricos por meio da imagem.

Mais do que transmitir informações, o cinema convoca o espectador a uma experiência sensível⁸ do passado. Nesse ponto, é possível observar uma aproximação entre as perspectivas de Rosenstone e Marc Ferro. Embora partam de tradições distintas – Ferro analisando o filme como documento histórico que revela estruturas sociais, e Rosenstone defendendo o cinema como forma autônoma de narrativa histórica – , ambos compartilham a compreensão de que o valor do cinema não se limita ao que ele mostra explicitamente. O enquadramento de uma cena, a trilha sonora escolhida ou a atuação carregam significados que extrapolam o conteúdo factual. O filme, assim, ganha mais uma interpretação para além do entretenimento, sendo também um artefato cultural que interpreta e disputa sentidos. Nesse sentido, Ferro completa:

Essa intervenção do cinema se exerce por meio de um certo número de modos de ação que tornam o filme eficaz, operatório. Sem dúvida essa capacidade está ligada [...] à sociedade que produz o filme e aquela que o recebe, que o recepciona. Persiste o fato de que além do ajustamento de dificuldades não cinematográficas (condições de produção, formas de comercialização, seleção de gêneros, referência a significados culturais, etc.) o cinema dispõe de certo número de modos de expressão que não são uma simples transcrição da escrita literária, mas que têm, sim, sua especificidade. (FERRO, 1992, p. 15).

⁸ A experiência sensível citada, muitas vezes, aparecerá nessa dissertação como experiência estética (da percepção, do olhar).

Para além de tudo isso, Rosenstone ainda destaca que as obras cinematográficas que reconstroem períodos históricos (os chamados “filmes históricos”), operam com uma intencionalidade crítica. Elas resgatam elementos de outra época e os projetam sobre o presente, possibilitando o confronto entre diferentes experiências e expectativas. Como aponta Aguiar (2021, p. 463), essas narrativas “trazem para o presente as necessidades e as esperanças vividas em outro tempo”, ativando memórias e convidando à reflexão sobre o que permanece, o que se transforma e o que se silencia. Ao contrário de uma visão reducionista que veria o cinema como um risco à precisão histórica, Rosenstone defende que sua força está justamente na capacidade de criar outras camadas de compreensão, sejam elas afetivas, simbólicas ou visuais. Aliás, ao falar sobre precisão histórica, o autor ainda levanta uma reflexão sobre o uso do audiovisual que mudou minha maneira de pensar o cinema como fonte e, acho válida trazer para o atual contexto:

É claro, aquele não é um mundo real, mas, de qualquer forma, também não é real o outro mundo histórico evocado nos livros didáticos que aturamos durante os anos de escola e universidade, o mundo que chegou até nós por meio de aulas expositivas e listas de datas, parágrafos memorizados de documentos fundamentais, trabalhos que nós mesmos (pelo menos aqueles dentre nós que cursaram uma graduação) tivemos que escrever sobre as origens do parlamento, o terror durante a Revolução Francesa, as ideias de algum filósofo grego, as façanhas de tal imperador ou tal rei, as descobertas de um ou outro viajante intrépido ou o aumento da conscientização de alguma camponesa em uma aldeia dos Balcãs no início da era moderna. Consideraremos isso história, mas não nos esqueçamos de que são apenas palavras em uma página, palavras que foram parar lá por causa de certas regras para encontrar evidências, produzir mais palavras de nossa própria autoria e aceitar a noção de que elas nos dizem algo sobre o que é importante no terreno extinto do passado. (ROSENSTONE, 2010, p. 14)

Dessa maneira, tanto Ferro quanto Rosenstone propõem um olhar atento ao cinema como uma forma de narrativa histórica com estatuto próprio. Eles não sugerem que o filme substitua o texto acadêmico, mas que seja compreendido em sua singularidade, como linguagem que articula razão e emoção, crítica e sensibilidade. Reconhecer isso nos amplia não apenas o leque de fontes à disposição, mas, também, convida a História a dialogar com formas contemporâneas de produzir e compartilhar conhecimento – especialmente relevantes no contexto educacional, onde o cinema se mostra cada vez mais como instrumento de mediação entre o saber histórico e os sujeitos que o constroem e experenciam.

Assim como a escrita da História segue regras, métodos e estilos próprios, o cinema também opera com critérios específicos para representar o passado e construir sentidos

históricos. Cabe a nós, comunidade historiadora e docentes, compreender essas diferenças, reconhecendo a legitimidade e o impacto das narrativas audiovisuais na formação da consciência histórica contemporânea. Rosenstone está ciente de que o filme não busca fidelidade nos moldes do rigor acadêmico; no entanto, isso não compromete sua capacidade de condensar, traduzir e provocar reflexões sobre o passado. Ainda citando Aguiar (2021, p. 464), mesmo com outras regras de produção, “isso não prejudicaria a capacidade filmica de condensar o passado”; ao contrário, amplia seus modos de dizer, emocionar e provocar o olhar.

Trazendo o tema para o contexto da sala de aula, o cinema surge como um método didático, tendo estudiosos como Circe Bittencourt e Jairo Nascimento o defendendo como uma potente estratégia, apesar de, atualmente, não ser um método totalmente novo:

Introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer de filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. Segundo esse educador, os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável sequência de eventos (BITTENCOURT, 2004, p. 371).

Nascimento completa:

O seu uso, enquanto recurso didático, não é uma atividade nova. Diversos intelectuais ligados à corrente educacional da Escola Nova, na década de 30, a exemplo de Fernando Azevedo, Francisco Campos, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Edgar Roquette-Pinto, dentre outros, já apontavam o forte potencial do cinema na educação de crianças e jovens da época (NASCIMENTO, 2008, p.3).

Seguindo essa percepção, o cinema, além de uma fonte crítica, torna-se um instrumento que rompe com um estudo baseado apenas nos conteúdos escritos nos livros didáticos. As fontes visuais e audiovisuais atuam como aliadas no processo de ensino-aprendizagem já que possuem o poder de estimular os sentidos e percepções dos estudantes por meio das imagens, dos movimentos e, até mesmo, das músicas que acompanham os feitos cinematográficos, casando bem com as reflexões trazidas por Marc Ferro e Rosenstone nos parágrafos anteriores. Um filme bem escolhido e analisado pode ser transformador em sala de aula.

Ao ser inserido com intencionalidade pedagógica, o cinema pode ampliar a compreensão de processos históricos e fomentar questionamentos sobre representações e

silenciamentos. Certos filmes, ao encenarem episódios históricos complexos, possibilitam ao espectador perceber as camadas de disputa por memória, visibilidade e poder simbólico. É o caso, por exemplo, de produções que abordam conflitos no continente africano, frequentemente negligenciados ou distorcidos pela mídia internacional. Tomemos como exemplo o filme Hotel Ruanda (Dir. Terry George, 2004), oferecem ferramentas para refletir, em sala de aula, sobre o genocídio ocorrido em 1994, as omissões das organizações supranacionais, e as marcas do colonialismo na construção das identidades étnicas. Mobilizando essa narrativa, o professor consegue caminhos para problematizar estereótipos persistentes sobre a África e promover uma leitura crítica das representações do continente. Tudo isso, sem precisar escrever no quadro e ditar palavras no caderno, mas mediando o conhecimento crítico com o que é visto na imagem.

A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas, além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um expectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme como conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2003, p.15)

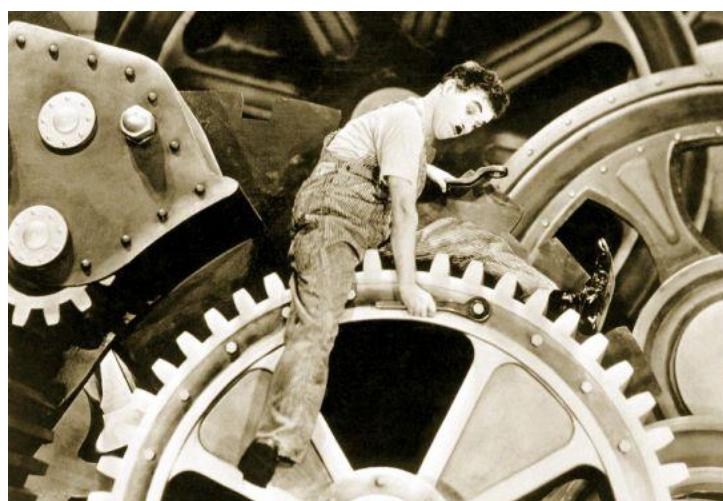
Figura 2: Cena do filme Hotel Ruanda.



Outro exemplo que merece destaque, e que há muito tempo integra o repertório das aulas de História, é o filme Tempos Moderno (1936), de Charles Chaplin. Ambientado nos Estados Unidos da década de 1930, o longa provoca o olhar ao retratar, com ironia e sensibilidade, os impactos da industrialização sobre o corpo e a subjetividade do trabalhador. Carlito, girando dentro das engrenagens da fábrica, se torna não apenas uma metáfora visual, mas escancara a lógica de um sistema que transforma pessoas em peças. Chaplin, com sua

linguagem silenciosa e crítica, oferece para nós uma narrativa que, mesmo sem palavras, comunica excessos, absurdos e resistências. É um daqueles filmes que dispensam legendas para dizer muito. Por isso mesmo, pode ser trabalhado com turmas diversas, abrindo conversas sobre alienação, dignidade, tempo, ritmo de vida e as permanências de certos dilemas até hoje.

Figura 3: Representação de Charles Chaplin nas engrenagens.



Um filme é sempre uma representação, nos alerta Marc Ferro em outra obra, intitulada de: “Filmes como ilustração ou documento histórico? Cinema e Ensino de História” (2017, p.2). E, se for o caso de um filme histórico, essa representação é, também, representação de um passado, completo. José D’Assunção Barros afirma que:

Para além do fato mais evidente de que o cinema – como “forma de expressão cultural” especialmente contemporânea – fornece fontes extraordinariamente significativas para os estudos históricos sobre a própria época em que foi e está sendo produzido, outra relação fulcral entre história e cinema pode aparecer por meio da dimensão deste último como “representação”. (...) Por meio de um filme, representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. (BARROS, 2012, p. 56 apud FERRO, p.2)

Mais do que ilustrar o conteúdo, essas experiências audiovisuais atuam como disparadoras de leitura e escrita histórica, articulando forma, reflexão e conteúdo. Ao serem analisadas com critérios metodológicos, como o reconhecimento de sua linguagem própria, essas obras contribuem para a alfabetização do olhar (termo que falo melhor em outro

momento dessa dissertação), promovendo nos estudantes a capacidade de decodificar imagens, perceber ideologias e interpretar narrativas sobre o passado e o presente. O cinema, nesse sentido, não só complementa o ensino de História: ele o reinventa, abrindo espaço para um diálogo mais sensível, participativo e crítico sobre o mundo.

Para isso, não basta, no entanto, apenas entender o sentido do filme que será passado. O professor precisa analisar sua forma de exposição: “Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária escolar ele é mais adequado? Como vou abordar esse filme dentro da minha disciplina ou num outro trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” (NAPOLITANO, 2003, p.12)

Como nos lembra Napolitano, é necessário considerar a idade dos estudantes, o repertório cinematográfico que já carregam e o modo como o filme se conecta ao que vivem, sentem e pensam. Essas perguntas não são um protocolo técnico, mas um convite ao cuidado: cuidado com os olhares, com as escutas, com as histórias que serão mobilizadas na sala escura da escola. Se a proposta é trazer significado para o Ensino de História, são esses tipos de ação que vão tornar o “mais do mesmo” em diferencial.

Mediação, aqui, é gesto e escuta. O professor que propõe um filme precisa, antes, atravessá-lo: sentir seus ruídos, acolher suas ambiguidades, refletir sobre os riscos e as potências das imagens. Não se trata, aqui, de passar um filme; trata-se de abri-lo, rasgar o véu da neutralidade e convidar os alunos a caminhar por dentro dessa linguagem que, segundo Carrière (1994), criou uma “nova - absolutamente nova.” (p.15) forma de se comunicar.

2.1 Para além de tudo isso, por que falar de cinema na escola?

Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos - renova sua fertilidade. Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender. (FRESQUET, 2013, p.20 e 21)

É partindo da citação acima, que escolho iniciar meu debate e contribuição nas relações entre Cinema e Educação. Recentemente, em uma conversa informal na sala dos professores, uma colega da área de Língua Portuguesa comentou sobre a urgência de transformação da escola. Partilhando da mesma inquietação, concordei de imediato porque, afinal de contas, há quanto tempo falamos sobre essa necessidade de reinvenção? Trata-se de

um discurso recorrente, que se projeta continuamente para o futuro. Lembrei-me, então, das palavras de Muniz Sodré (2012), que situa essa reinvenção em um tempo que ainda estaria por vir, como se a escola devesse habitar um "amanhã" sempre adiado. Diz ele: "faz-nos ver que dele algo já sabemos enquanto possibilidade interna de outra instalação temporal, de uma presentificação do futuro que, já aí, na luz ou na sombra, parece guardar o próximo advento" (p. 11).

Essa perspectiva, contudo, chama atenção para o fato de que esse texto foi escrito em 2012 e, passados 13 anos, esse "amanhã" ainda não se efetivou como presente. A promessa de reinvenção segue suspensa, orbitando como horizonte, mas sem aterrissar concretamente nas estruturas e práticas da escola. Seguimos falando de mudança, mas muitas vezes sem romper com os marcos que nos prendem a um modelo escolar que ainda se estrutura em carteiras enfileiradas, no uso exclusivo do quadro, em cadernos lotados de cópias e em aulas expositivas centradas no livro didático - recurso que tem seu valor, mas que, por si só, já não é suficiente para dialogar com os repertórios e modos de ver e estar no mundo das novas gerações.

Dante desse cenário de midiatização da experiência e de reconfiguração das formas de sensibilidade, que o cinema se apresenta como uma linguagem privilegiada para dialogar com a juventude contemporânea. Mais do que um produto artístico ou narrativo, o cinema compartilha com as redes sociais e com os dispositivos móveis a centralidade da imagem em movimento, da montagem, da trilha sonora e da articulação entre tempo, olhar e emoção.

Ao falar da relação entre a juventude atual, a tecnologia e a educação, é imprescindível que citemos os impactos e influências da pandemia do COVID-19, vivida em seu ápice entre os anos de 2020 e 2022, no Brasil. Allan da Silva, mestre pelo profhistória em 2022, com o título de dissertação: "Ensinar História na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação", chama atenção para este fato:

É relevante considerar os impactos da Pandemia de Covid-19 e do distanciamento social sobre o uso da internet no Brasil, visto que as mais diversas atividades, incluindo o ensino, foram migrados ou amplificados por meio digital. Por ser um assunto muito recente, ainda faltam dados conclusivos acerca do tema, mas pode-se inferir que a tendência é que ocorra um crescimento ainda mais expressivo no uso da internet durante esse período. (p.34)

Para aqueles que hoje habitam os espaços escolares, ensinando, observando e escutando, torna-se evidente que aquele tempo deixou marcas. Essas marcas, por sua vez, se

revelam na forma como os estudantes se relacionam com as imagens, com as telas e com os tempos da aula. A pandemia, ainda que profundamente atravessada por perdas, precariedades e desigualdades, também abriu brechas que poderiam ter se consolidado como caminhos. No momento da urgência, criamos alternativas. Quando era preciso sobreviver, inventamos, adaptamos, reinventamos. A pergunta que se impõe, baseada na minha experiência como professora, é: por que, ao retornarmos, as escolas restauraram quase que integralmente o modelo anterior?

Talvez a resposta não esteja apenas na resistência às tecnologias, mas na dificuldade de admitir que a escola precisa, sim, de certos deslocamentos. E esses deslocamentos não dependem unicamente de recursos materiais ou novidades externas, mas passam, sobretudo, por escutas mais abertas, mediações sensíveis e novas linguagens que dialoguem com os sujeitos que habitam a escola hoje. Trata-se de reconhecer que transformar a educação exige mais do que introduzir ferramentas: exige transformar olhares, rever práticas e permitir que o cotidiano escolar se abra ao diálogo com as múltiplas formas de expressão do presente. A escola, para continuar sendo espaço de formação, precisa também aprender a se mover, a se reinventar e a se deixar afetar pelos modos contemporâneos de ver e de aprender. O cinema, nesse cenário, não se configura somente como apoio didático, mas, também, como linguagem capaz de provocar outros modos de ver, sentir e estar em sala de aula.

Como sugere Adriana Fresquet (2013), é quando a Educação se permite ser atravessada pela arte que ela reativa sua potência formadora. Em um tempo em que os desafios educacionais se multiplicam e os repertórios juvenis se transformam rapidamente, a escola se vê diante de novas formas de comunicação, de sensibilidade e de presença no mundo. Imagens, redes e linguagens digitais moldam maneiras de aprender e de se relacionar que escapam aos formatos tradicionais da aula. Entre a velocidade da informação, o excesso de estímulos e a força da cultura audiovisual cotidiana, a docência é chamada a reinventar suas mediações para continuar fazendo sentido aos olhos dos estudantes, tornando urgente que a escola se abra a experiências que convoquem não apenas a razão, mas também a sensibilidade, imaginação e o desejo de aprender. Quando a arte atravessa o espaço escolar, ela devolve à educação sua capacidade de emocionar, inquietar e produzir pensamento. Nesse processo, o cinema não apenas acompanha: ele ilumina.

Quando inserido com intencionalidade pedagógica, o cinema também abre espaço para criação. Como argumenta Rosália Duarte (2002), "é uma linguagem, e como toda linguagem,

constitui-se como forma de conhecimento" (p. 65). Sua potência não reside apenas na fruição estética ou no consumo de narrativas já elaboradas, mas se revela, especialmente, na possibilidade de criar, experimentar e narrar.

É justamente nesse ponto que minha proposta começa a se desdobrar com mais nitidez. Não falo apenas do cinema como algo a ser mostrado, analisado ou debatido. Falo de colocar a câmera nas mãos dos estudantes. Falo de criação. Falo de autoria. Falo de prática. Chega um momento em que é preciso virar a câmera. Em vez de apenas assistir, é hora de fazer.

Sei que não estou, aqui, propondo a reinvenção da roda. Outros educadores, inclusive colegas do ProfHistória, já abriram caminhos importantes nesse debate. Ao pesquisar a palavra-chave “produção cinematográfica” no repositório de dissertações do programa, por exemplo, exatamente 355 trabalhos são sugeridos. Ainda que, ao afunilar o olhar para experiências que envolvem a produção prática no formato de curtas-metragens⁹, esse número se reduza significativamente, é evidente que não estou sozinha.

Estou aqui, trazendo mais uma contribuição. Com o meu olhar, minha escuta, minha vivência e, também, com a contribuição de muitos que vieram antes. Porque cada novo trabalho carrega em si não apenas o desejo de dizer algo ao mundo, mas também o compromisso de continuar dizendo, com outras palavras, outras lentes e outras vozes, o que já vem sendo construído coletivamente. E talvez seja justamente assim que a roda siga girando.

É nesse giro, aliás, que algo começa a se transformar na prática cotidiana. De repente, então, os alunos que se dispersavam diante de uma folha em branco estavam ali, discutindo ideias para uma produção cinematográfica. Como afirma Hagemeyer (2020), a produção audiovisual permite "estreitar as distâncias entre o conhecimento formal e os modos juvenis de expressão" (p. 49), e sinto que é nesse estreitamento que mora o sentido: quando a escola se abre à linguagem dos estudantes, ao ritmo dos seus olhares e à potência das suas câmeras, ela também se reinventa.

Os parágrafos que seguem, portanto, começam a rascunhar e dar vida ao sentido mais profundo desta dissertação. Além de refletir sobre o cinema como linguagem, minha proposta é explorar sua dimensão prática, vivida, experimentada na escola: a produção de cinema como

⁹ Ao afunilar o termo de “produção cinematográfica” para “produção de curtas-metragens” observei que o número de indicações reduziu a 165 dissertações. Apesar disso, ao clicar nas obras, notei que, em suma, o termo era usado para utilização do filme (curtas e longas) como recurso didático de análise. Trabalhos que mais se aproximaram de uma produção literal, tratavam-se de podcasts e mesacasts.

prática pedagógica. Ao trazer para o centro da reflexão o fazer cinematográfico, busco valorizar a autoria discente e a criação coletiva como formas legítimas de produção de conhecimento.

Falar de produção de cinema na escola talvez soe exagero para alguns. Mas, para mim, foi uma virada de chave. Fazer cinema com os estudantes é muito mais do que propor uma atividade diferente. É criar outras formas de escuta, de presença, de pensamento. A imagem carrega potência, carrega pensamento, carrega afeto. E isso tudo também é conhecimento. O que proponho aqui é resultado de uma prática que me atravessou como aluna e professora e que, aos poucos, foi exigindo leitura, reflexão e aprofundamento. Para sustentar essa proposta, será necessário percorrer caminhos densos, refletir sobre os usos da imagem, sobre o conceito de narrativa, sobre a construção do olhar. Os próximos capítulos caminham nessa direção: tentar dar corpo a esse desejo que nasceu na sala de aula e que, aos poucos, foi se tornando também projeto de pesquisa.

2.2 Alfabetização audiovisual, letramento digital e princípios para produção de curta-metragens como prática de ensino de História.

O olho vê. A memória re-vê. A imaginação trans-vê.

É preciso trans-ver o mundo.

Manuel de Barros.

Imagine-se em uma sala de cinema. As luzes se apagam lentamente, a tela se acende e o som invade o ambiente, preenchendo cada canto com uma promessa de história. O burburinho silencia. Você sente o corpo inclinar-se levemente para frente, quase que automaticamente, atraído pela narrativa que se forma à sua frente. Um close no rosto de alguém aflito, o barulho de passos acelerados em um corredor escuro, uma música que antecipa o clímax – nada disso é casual. Cada detalhe foi cuidadosamente pensado: cada plano, cada corte, cada silêncio. Ver um filme é viver um evento sensorial e intelectual que mobiliza memória, afetos e pensamentos. Para além disso, é também um exercício de leitura. Mas, nesse contexto, o que significa ler?

Com frequência, associamos o ato de ler unicamente à decodificação de letras, à junção de sílabas e à formação de palavras, no entanto, existem outras formas de leitura, igualmente fundamentais, que não cabem nas linhas de um papel. De acordo Paulo Freire, “a

leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1981, p. 9), sinalizando que é no contato com a vida e suas tramas cotidianas que o processo educativo se estrutura, já que alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo.

Ler, nesse sentido ampliado, é também saber ver: observar com atenção, perceber criticamente e escutar com sensibilidade. É interpretar imagens, sons, gestos e enquadramentos; é perceber o que foi ocultado, o que foi evidenciado, o que está nas entrelinhas visuais. Alfabetizar o olhar é formar sujeitos capazes de interrogar o que veem, compreender o que assistem e não se deixarem conduzir apenas pelas aparências das imagens. Em outras palavras, quero dizer que, como professores, podemos trazer outras perspectivas e alfabetizações (incluindo a audiovisual) para dentro das escolas.

Segundo o educador Dino Pancani, alfabetizar significa “entregar ferramentas a um ser humano, a uma pessoa, a uma criança para que possa discernir, para que possa ser mais livre, para que possa ser mais crítica com o que o mercado [...] lhe propõe”.¹⁰ Essa concepção nos conduz a uma nova forma de compreender a linguagem, reconhecendo no cinema, especialmente quando articulado ao Ensino de História, um meio legítimo de mediação e produção de conhecimento. Mas para isso acontecer, é preciso trazer profundidade para o tema.

Como já pinçelado em parágrafos anteriores, o cinema deve ser entendido como linguagem, como cultura e como campo de poder, exigindo, por parte da escola, um deslocamento em relação às práticas tradicionais e à forma como estamos ensinando os estudantes a interpretarem eventos para além da escrita. Fernando e Benjamin Albagli (2006), afirmam em uma interpretação dos escritos de Carrière, que os filmes “se mesclam às nossas vidas, influem na nossa maneira de ver o mundo, consolidam afetos, estreitam laços, tecem cumplicidades” (p. 6). Nesse sentido, trazer o cinema para dentro da escola significaria levar a escola para além de si mesma, levando a possibilidade de que os estudantes carreguem consigo, muito depois de atravessarem os portões, o que aprenderam por meio do audiovisual.

Vivemos em uma cultura digital marcada pela velocidade, fragmentação e excesso de informação. Com isso, não basta apenas saber acessar conteúdos: é preciso saber o que fazer com eles. Wineburg (2019), alerta que “a verdadeira questão não é como encontrar a informação [...] mas se essas informações, uma vez encontradas, devem ser consideradas” (p. 3). A escola, diante disso, não pode mais assumir uma postura transmissiva, somente. É

¹⁰ Entrevista concedida no documentário Ctrl-V – VideoControl dirigido por Leonardo Brant. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J1NFgPWCctI>>. Acesso em: 29 jun. 2025.

preciso formar leitores críticos da realidade e, nesse processo, o audiovisual desempenha um papel central.

Baseando-se nessa linha de raciocínio, os conceitos de letramento digital e alfabetização audiovisual se tornam complementares e indispensáveis ao ensino de História. Para Maria Teresa Freitas (2010), letrar digitalmente significa capacitar os sujeitos para lidar criticamente com informações múltiplas e em diversos formatos, desenvolvendo não apenas competências técnicas, mas também consciência e responsabilidade diante do que se consome e se produz. “Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 340).

No campo da História, esse letramento converge com a noção de “atitude historiadora” desenvolvida por Marco Antônio Silva e Suelena Morais (2017), como a capacidade de formular perguntas, problematizar versões e compreender o passado em constante diálogo com os conflitos do presente. A produção de curtas é, nesse contexto, uma prática que mobiliza essa atitude, exigindo pesquisa, escolha narrativa, apropriação estética e reflexão crítica.

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que se trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação [...] (MAUAD, 2018, p. 40).

A citação de Mauad, ancorada nas teses de Walter Benjamin, ilumina o valor da imagem como relâmpago: aquele instante em que o passado, reappropriado, projeta possibilidades de futuro. Produzir um filme histórico se torna, por consequência, uma forma de intervir no presente com os olhos voltados para o tempo, superando a mera expectativa de representação.

Nesse contexto, a produção cinematográfica escolar assume uma dimensão singular. Ela se configura como uma prática de autoria e de leitura histórica que envolve processos de escuta ativa, escolhas mais conscientes e disputas de sentidos no campo simbólico. Ao colocar o estudante no lugar de quem narra e interpreta, o cinema transforma o aprendizado em experiência criativa e reflexiva, onde pensar a História é também escrevê-la com novas linguagens. Como observa Michèle Lagny (apud Valim, 2012, p. 285), o cinema não apenas retrata a realidade: ele a interpreta, a reorganiza e propõe novos arranjos de significação.

Nessa perspectiva, a câmera torna-se uma ferramenta de pensamento histórico, um meio de elaborar memórias, afetos e críticas. Na teoria, ao criar curtas-metragens, os estudantes ganham espaço para construir seus saberes mediados pelo professor, superando a passividade que a aprendizagem expositiva frequentemente impõe e aproximando-se de uma prática verdadeiramente formadora.

Essa compreensão do cinema como narrativa histórica também é aprofundada por Marcos Napolitano (2003), ao alertar que utilizar filmes em sala de aula exige mais do que sensibilidade estética: requer formação historiográfica e crítica.

O cinema não apenas representa a história: ele também a interpreta, reconstrói e, muitas vezes, a transforma em espetáculo. Por isso, o uso do cinema em sala de aula exige não apenas sensibilidade estética, mas formação historiográfica (NAPOLITANO, 2003, p. 12).

Por isso, o professor deixa de ser apenas um aplicador de conteúdos para assumir o papel de intelectual transformador (GIROUX, 1997), alguém que problematiza, media saberes e tencionam os limites da cultura escolar. Em um contexto marcado pela força das imagens e pela velocidade das informações, Giroux adverte que as práticas pedagógicas que ignoram as dimensões ideológicas e afetivas dos discursos visuais tendem a reforçar modelos de ensino baseados na passividade e na reprodução acrítica. A linguagem audiovisual, ao mesmo tempo em que mobiliza afetos, pode obscurecer processos reflexivos se não for devidamente mediada pela escola. Como ele afirma: “O trabalho rápido da câmera e a edição elaborada criam o efeito imediato de apelar às emoções e, ao mesmo tempo, causar um curto-circuito na reflexão crítica [...] Neste contexto, a imagem classifica a realidade, e o fato se torna o árbitro da verdade” (GIROUX, 1997, p. 118).

Refletir sobre a presença do cinema no espaço escolar exige uma ressignificação do ato de olhar. Ensinar a ver é outro ponto a ser mediado.

A constituição dessa pedagogia está vinculada a uma práxis docente que valoriza o cinema como forma legítima de conhecimento, capaz de produzir sentidos e afetos que mobilizam o pensamento para além da lógica puramente racional. Nesse campo, a experiência estética, mais uma vez, desempenha papel central, pois o contato com a imagem em movimento convoca o espectador a um envolvimento sensorial e cognitivo simultâneo. Deleuze (2013), ao discutir o pensamento cinematográfico, enfatiza essa fusão entre percepção e conceito, afirmando que é “o conjunto dos harmônicos agindo sobre o córtex que

faz nascer o pensamento” (p. 192). O cinema, com isso, opera como um dispositivo formador do pensamento (o que ele chama de “penso cinematográfico”), cujo funcionamento se realiza pela potência expressiva da imagem.

Deleuze nos convida a compreender o cinema como uma linguagem que reorganiza o sensível e inaugura novos modos de pensar. Em vez de se prender à função representativa, ele aponta para uma potência que se realiza na própria forma da imagem em movimento, capaz de gerar pensamento a partir das afetações sensoriais, instigando a reflexão sobre como o cinema pode provocar elaborações subjetivas que fogem à explicação lógica e à linearidade da razão discursiva.

Essa reflexão se conecta com experiências concretas que vivenciei como professora. Em determinadas exibições, percebi reações dos estudantes que se explicavam para além do enredo ou pela temática do filme, muito mobilizado pelo modo de sentir a imagem. Lembro-me de quando trabalhei com estudantes do ensino médio a série Segunda Chamada. Em uma das cenas mais impactantes, a professora de História, que vivia uma situação de violência doméstica, recebe a visita inesperada de seu ex-marido na escola. O silêncio e a tensão da cena foram suficientes para que os estudantes compreendessem o que estava acontecendo, mesmo antes de qualquer explicação. Aquela imagem dizia tudo. E talvez dissesse mais do que se eu tivesse comentado o episódio em voz alta.

Fico pensando se não está aí uma via potente para a educação do olhar: permitir que os alunos sejam afetados, desestabilizados, tocados. E talvez, mais do que compreender racionalmente, sejam convidados a sentir e elaborar por meio da sensibilidade aquilo que muitas vezes o discurso não alcança.

Partindo de uma perspectiva crítica, o olhar passa a ser compreendido como construção histórica e cultural. Ele não é neutro, tampouco espontâneo. Pelo contrário, é atravessado por valores, ideologias e representações que moldam nossa maneira de ver e de significar o mundo. Foi essa compreensão que me levou, em diferentes momentos da minha trajetória docente, a buscar práticas que não apenas transmitissem conteúdos, mas que também educassem o olhar dos estudantes para perceberem aquilo que muitas vezes escapa à racionalidade imediata.

Afinal, o que significa, então, educar o olhar? É nesse ponto que os estudos de Hélена Paula Domingos de Carvalho (2021) ganham visibilidade, ao tratar o olhar como uma dimensão sensível da aprendizagem, capaz de provocar, afetar e gerar sentidos que

atravessam a experiência escolar. Para a autora, a pedagogia do olhar parte justamente da escuta e da sensibilidade diante da imagem, abrindo espaço para outras formas de conhecer o mundo, para além da palavra escrita e das estruturas formais do currículo.

A proposta formulada por Carvalho, em sua tese “Pedagogia do olhar e cinema: imagens que provocam e educam no espaço escolar,” oferece importantes contribuições ao destacar que esse olhar “não se resume a ver, mas permite a construção de sentidos que afetam e provocam o sujeito em sua relação com o mundo” (CARVALHO, 2021, p. 29).

Ao integrar o cinema à prática pedagógica, o educador pode potencializar experiências formativas que envolvam tanto o plano cognitivo quanto o afetivo. Nas palavras de Carvalho, “frente à tela do cinema, vejo, ouço e sinto” (idem, p. 30), e esse sentir, segundo a autora, é também pedagógico, pois abre caminho para que o estudante elabore compreensões sobre temas universais que atravessam sua própria vivência, como o amor, o medo, a violência, o preconceito ou a esperança. O filme, ao “conceitualizar imaticamente” essas questões, torna-se espaço de reflexão sensível e crítica (p. 30).

Essa concepção está profundamente alinhada à crítica freireana à educação bancária. Para Freire (1987), o processo de aprendizagem precisa ser dialógico, problematizador e situado historicamente, permitindo que os sujeitos reconheçam-se como agentes na produção do conhecimento e na transformação do mundo. A pedagogia do olhar não propõe um acúmulo de informações visuais, mas a criação de condições para que os(as) estudantes desenvolvam uma leitura mais crítica das imagens, compreendendo-as em sua complexidade cultural e social.

Para Giroux (1997), o papel do(a) educador(a) é o de intelectual transformador, alguém que, ao construir suas práticas de forma consciente e reflexiva, atua sobre os sentidos atribuídos à cultura e ao conhecimento. A pedagogia do olhar, portanto, desafia o docente a elaborar experiências de aprendizagem que ultrapassem a decodificação textual e ativem modos diversos de sentir, pensar e narrar o mundo. Nessa perspectiva, o cinema seria a linguagem que sensibiliza e também estrutura; que comove e também questiona; que apresenta e também problematiza.

CAPÍTULO III: ALCANÇANDO A PRÁTICA - O PROJETO DE CURTA-METRAGEM

3. Uma tela para se ver: O início de tudo!

Depois de percorrer, nos capítulos anteriores, as bases teóricas que sustentam a potência formativa do cinema, este capítulo se dedica às experiências vividas na escola onde tudo começou: o Centro Educacional Pereira Rocha (CEPRO). É nesse espaço que as ideias ganharam corpo e as imagens passaram a habitar o cotidiano escolar, transformando-se em prática.

O CEPRO é uma escola que carrega muito do que compreendo como verdadeira Educação: ambiente aberto à criticidade, aos projetos inovadores e à escuta de seus estudantes. Foi ali que vivi, em diferentes tempos, a condição de aluna e, mais tarde, a de professora. Uma travessia que costura memórias, afetos e aprendizados. Situada em uma região periférica de São Gonçalo, a escola oferece aos seus estudantes mais do que aulas e livros, ofertando, também, acesso à cultura, à tecnologia e à reflexão crítica sobre o mundo.

Figura 4: Fachada da Escola.



Figura 5: Parte Interna do CEPRO



Foi nesse ambiente, pulsante de ideias e curiosidade, que o cinema entrou pela primeira vez em nossas aulas. Em 2014, fomos convidados por nossa professora de História a imaginar um festival que unisse Cinema, História e Sociedade. A diferença, dessa vez, é que não assistiríamos a filmes, mas os produziríamos: seríamos protagonistas das nossas próprias narrativas. A proposta foi recebida com entusiasmo, especialmente por um grupo conhecido pela criatividade e pela disposição em experimentar novas formas de aprender. Para nós, a possibilidade de atuar, criar e compartilhar o resultado com outras turmas parecia, à época, quase mágica.

O convite veio em um contexto especialmente marcante. O Brasil vivia a expectativa da Copa do Mundo e o Rio de Janeiro e outras cidades passavam por mudanças visíveis, que iam de obras de grande porte à presença constante do evento no cotidiano da cidade. As ruas exibiam novos trajetos, reformas e intervenções urbanas; as manchetes destacavam, ao lado da festa esportiva, remoções de moradores e transformações no espaço urbano. Aos poucos, também percebíamos as contradições e impactos sociais dessas mudanças. Carregados pelo espírito crítico, o tema do 1º festival de curta-metragem do CEPRO foi sobre a Copa do Mundo.

Para ilustrar o clima daquele momento, inserem-se abaixo duas charges que traduzem

o tom das críticas e dos debates que circulavam nas redes sociais à época. Elas refletem a ironia e o incômodo de uma população dividida entre o encantamento com o evento e a percepção das desigualdades que ele evidenciava.

Figura 6: Charge de Eugênio Neves. Crítica às novas construções e despejos de moradores para criação de obras. Ano de 2014



Figura 7: Charge de Eugênio Neves. Crítica Social. Ano de 2014.



Antes de detalhar os filmes produzidos pela minha turma na época de discente, considero necessário justificar a inserção deste relato em uma dissertação do Programa de Mestrado profissional em Ensino de História. Embora hoje me situe no lugar de pesquisadora e professora, fui, em outro tempo, aquilo que meus estudantes são no presente: aluna em processo de formação, experimentando linguagens e ensaiando as primeiras práticas de autoria. Recuperar esses passos, não se trata só de rememorar vivências pessoais, mas também de reconhecer que minha atuação docente atual é atravessada por experiências que sedimentaram minha compreensão sobre o cinema como prática pedagógica. Assim, relato e análise se entrelaçam, pois a memória individual ganha relevância na medida em que ilumina a constituição da minha postura investigativa e profissional.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O educador, ao refletir sobre sua própria vivência, também se educa. Do mesmo modo, Dewey (1971) lembra que a experiência, quando verdadeiramente educativa, se converte em referência para a atuação futura. Com isso, a memória da experiência como estudante reorienta a prática docente, permitindo que ensinar não seja apenas conduzir, mas também revisitá e ressignificar o que já se viveu.

Em 2014, portanto, minha turma se dividiu em dois grupos. O primeiro abordava a história de um menino que sonhava em ser jogador de futebol, mas via seu futuro limitado pela falta de oportunidades. O curta intitulado “*Sonho de Criança*” representava, em paralelo, a vida interrompida pela violência urbana e a vida possível em que o garoto se tornava um ídolo nacional. O segundo grupo, formado por mim e meus amigos, seguiu pelo caminho das denúncias sociais e do superinvestimento desse megaevento. Intitulado “*Copa ou Caos?*”, o curta trabalhou com o cenário das fragilidades sociais por trás da beleza da Copa do Mundo exibida na televisão. Ao longo do filme, buscamos despertar a criticidade para a precariedade da saúde pública, o aumento da prostituição, a execução de obras desenvolvidas na cidade feitas para “gringo ver” e a expulsão de moradores de suas casas devido às remoções forçadas. Enquanto mais de R\$ 25 bilhões foram investidos no evento, hospitais continuavam sem leitos, faltavam médicos e a população enfrentava longas filas de espera. Esse contraste expôs as prioridades de um país que, embora celebre a paixão pelo futebol, deixava à sombra necessidades vitais e urgentes do povo brasileiro.

Como estudante, percebo que fomos instigados a pesquisar, criar narrativas e interpretar realidades sociais de forma ativa, assumindo papéis de autoria e protagonismo. Hoje, como educadora, reconheço que esse exercício coletivo de pesquisa, ensaio e criação é decisivo para o desenvolvimento de experiências e construção colaborativa do conhecimento.

Figura 8: Cartaz Curtas (2014)



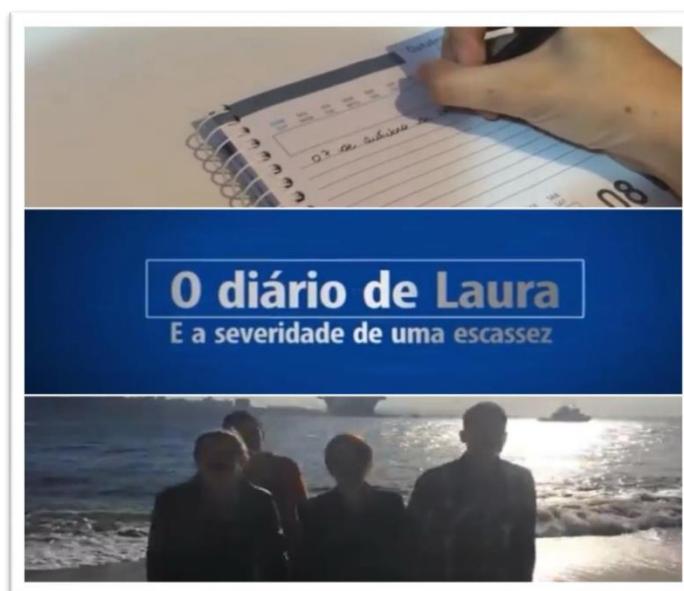
3. Frutos colhidos após a primeira versão de 2014.

3.1 Vamos ao Cinema? O projeto de Curta-Metragem pré-pandemia da Covid-19.

O sucesso alcançado pelas produções de 2014 foi tão expressivo que, no ano seguinte, a escola nos surpreendeu com uma novidade inesquecível: os trabalhos seriam exibidos no cine-ma. A possibilidade de ver a si mesmo em uma grande tela parecia, novamente, mágica. Em 2015, o tema proposto foi “*A água e seus múltiplos movimentos*”, que desafiava os estudantes a refletirem, em produções de até dez minutos, sobre a relação da humanidade com esse recurso vital.

Naquele ano, protagonizei o filme da minha turma dando vida a Laura, uma menina que escrevia em seu diário, no ano de 2058, e sofria com a escassez da água. Esta, por sua vez, foi abordada de forma tão rara que, no curta, tornou-se elemento de troca comercial, no lugar do dinheiro. Em uma produção de 10 minutos e 36 segundos abordamos questões históricas, desde a exploração territorial colonial até a falta de conscientização social da população e das camadas de poder.

Figura 9: Arquivo de Memórias. Prints do Curta, ano de 2015



O projeto, com o tempo, ganhou ainda mais robustez: o curta de 2015 foi o primeiro a ser exibido no Cinema Partage de São Gonçalo (antigo Boulevard Shopping), e nos anos seguintes outras quatro produções também chegaram a esse espaço. A escola reservava sala, horários específicos e disponibilizava transporte com os próprios ônibus escolares, transformando o evento em uma verdadeira experiência cultural. Mais do que exibir nossos curtas, a iniciativa promoveu um encontro entre a escola e o cinema, fortalecendo o vínculo entre aprendizagem e cultura. O entusiasmo era contagiante: todos queriam se ver na tela, o que refletia diretamente no empenho durante os estudos e nas gravações.

Como reforça Isabel Nogueira (2004), pesquisadora da área de Educação e estudiosa do papel da Arte na formação escolar, a conexão entre escola e cinema pode ter efeitos transformadores na relação dos alunos com o ensino, aproximando-os de debates sociais, políticos e culturais. Embora seu foco estivesse, principalmente, na análise de filmes exibidos em sala de aula, sua reflexão nos permite compreender que o cinema extrapola o entretenimento e se afirma como ferramenta pedagógica. Ao unir o espaço físico do cinema às produções autorais dos estudantes, criou-se um terreno fértil para o conhecimento. Pergunto-me, hoje: teria aprendido tanto sobre *a água e seus múltiplos movimentos* se tivesse permanecido apenas sentada, ouvindo explicações e resolvendo exercícios em uma apostila?

Figura 10 e 12: Arquivo de Memórias. Prints do Curta, ano de 2015



3.2 De aluna a Jurada: uma metamorfose

Em 2018, já cursando o 4º período da graduação em História, recebi um convite especial para retornar ao Festival, desta vez como jurada. O tema daquele ano foi “*Agenda 2030: As metas da ONU para o desenvolvimento sustentável – ninguém será deixado para trás*”. O retorno, agora a partir de outro lugar, permitiu-me olhar para o projeto com mais maturidade e encantamento, confirmando a importância de ter cruzado com essa experiência ainda como aluna. Hoje, como professora, reconheço aquele momento como um sopro de esperança: é possível aprender criando, interpretando, editando e se divertindo, sem abrir mão do rigor formativo.

Figura 12: Entrevista festa pelos alunos na cobertura do evento.

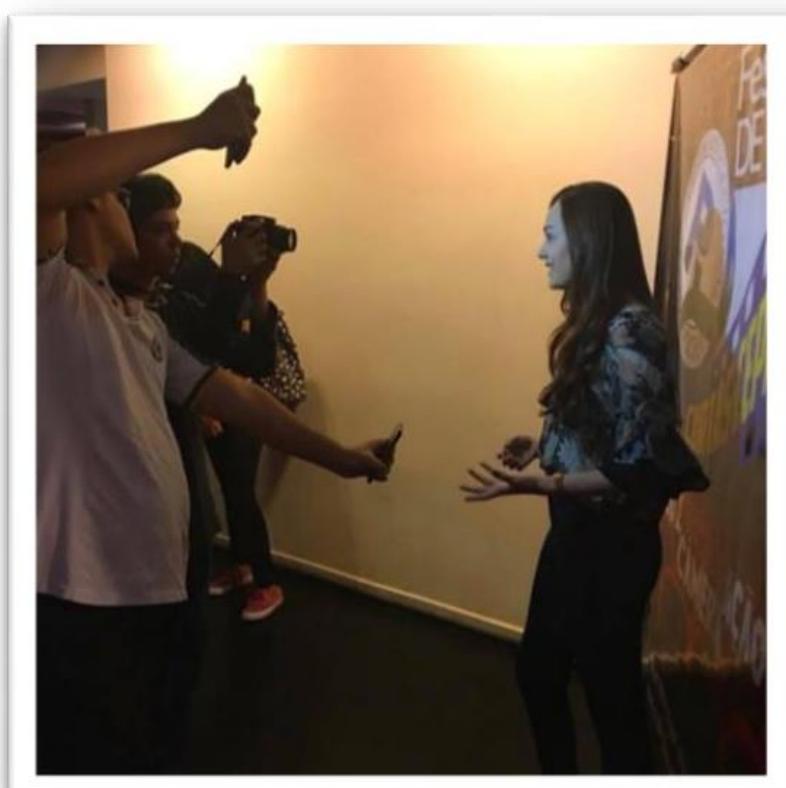


Figura 13: Ex-alunos como jurados no festival.



3.2 O Projeto de Curta-Metragem pós-pandemia: começos e recomeços

Chego, enfim, à etapa em que atuo como professora – e, mais ainda, como uma professora-mestranda mobilizada por inquietações e novas propostas suscitadas pelo ProfHistória.

Em 2021, passei a integrar o corpo docente do CEPRO, a mesma escola em que estudei e me formei como cidadã. O projeto de curta-metragem, entretanto, precisou ser interrompido em virtude das reconfigurações impostas pela pandemia de Covid-19. Apesar do retorno parcial ao trabalho presencial, os alunos ainda estavam submetidos ao sistema de rodízio e, na prática, permanecíamos vinculados ao Ensino Remoto durante todo o ano.

Mesmo após a vacinação em massa e a retomada integral das aulas presenciais em 2022, as restrições sanitárias ainda estavam em vigor: muitos estudantes permaneciam de máscara e praticavam o distanciamento social. Nessas condições, o projeto não pôde ser retomado. Somaram-se a isso as dificuldades financeiras, agravadas pela evasão escolar, já que muitos responsáveis consideravam o Ensino Remoto ineficaz. A escola precisou reorganizar suas estratégias administrativas e uma das medidas adotadas foi a venda dos três ônibus escolares, até então utilizados para transporte dos alunos ao cinema. Ficava cada vez mais evidente: o curta-metragem exibido em sala de cinema não retornaria.

Em 2023, já como mestrande em Ensino de História, reivindiquei o retorno do projeto. Não sabia ainda onde nem como ele ocorreria, mas estava determinada a encontrar alternativas. Meses depois, a solução surgiu: promoveríamos um dia de cinema na própria escola, com direito a decoração das salas, pipoca e refrigerante. A infraestrutura tecnológica adquirida durante o ensino híbrido em 2021 – notebooks, projetores e sistemas de som em todas as salas – tornou-se o suporte necessário para essa retomada.

A divisão tradicional foi mantida: cada professor orientou duas turmas, e o novo formato do projeto foi apresentado aos alunos, que o receberam com entusiasmo, apesar da frustração de não contarem com o espaço físico do cinema. O tema central de 2023 foi uma homenagem ao centenário da Semana de Arte Moderna. No dia das apresentações, cada turma decorou sua sala de acordo com o título de seu filme e, ao final, após avaliação da banca, os troféus foram distribuídos. O curta-metragem havia retornado. As etapas seguintes, especialmente em 2024, marcariam de forma decisiva a escolha do tema desta dissertação.

3.4 Histórias para Ninar Gente Grande: A história que a História não conta

Em fevereiro de 2024, durante a primeira reunião de equipe por área, debatemos nossos desejos para o novo ano letivo e, inevitavelmente, o projeto de curta-metragem voltou ao centro da pauta. O ano anterior havia sido marcado por desafios decorrentes da nova configuração do festival e, embora o resultado tivesse sido positivo, pairavam inseguranças entre os professores. Perguntas como: *será que conseguiremos “parar” a escola novamente por um dia inteiro? E se os alunos não se engajarem tanto desta vez? Ainda vale a pena manter o festival?* refletiam dúvidas legítimas sobre o esforço e a sustentabilidade da proposta.

Coloquei-me, então, na posição de defensora do projeto – como já havia feito em momentos anteriores desta dissertação. Reconheço que desenvolver um trabalho dessa magnitude não é tarefa simples. Ele exige tempo, dedicação, paciência e até mesmo conhecimentos técnicos de filmagem e edição, competências que, em geral, não são contempladas na formação inicial dos licenciados em História. Ainda assim, insisti que o esforço valia a pena.

Pedi a palavra e me dirigi a Luane e aos professores mais antigos da equipe – alguns dos quais haviam sido meus próprios mestres. Perguntei se tinham visto uma publicação de

um ex-aluno, colega da minha turma, que circulava nas redes sociais. Na imagem, sorridente, ele aparecia em cima do trio elétrico do cantor Ferrugem, função que hoje exerce como Label Manager. Em sua postagem, agradecia à escola por ter incentivado sua criatividade e reconhecia a importância dos projetos que o estimularam a produzir e sonhar. Aquela lembrança mostrou-nos que uma semente plantada anos atrás havia florescido de forma inesperada.

O relato foi recebido com entusiasmo e gerou reflexões profundas. Pouco depois, já estávamos todos discutindo, de forma unânime, qual seria o tema do ano. Inspirados pelo samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, de 2019, escolhemos como mote *Histórias para Ninar Gente Grande: A história que a História não conta*. O desafio lançado aos estudantes seria revisitar e questionar narrativas históricas, ampliando perspectivas e resgatando vozes silenciadas.

Nesse ponto, recordo os estudos de Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano* (1980). O autor nos lembra que as pessoas não são meras receptoras passivas das narrativas históricas, mas agentes que as transformam ao reinterpretá-las e recontá-las. Essa apropriação cultural converte a história em espaço de resistência e criação. Assim como o samba-enredo da Mangueira sublinhou a importância de outras memórias e vozes, nosso trabalho com o curta-metragem de 2024 procurou dar forma audiovisual a esses olhares, vivenciando, como diz a própria canção, “o avesso do mesmo lugar”.

No âmbito educacional, essa perspectiva se torna essencial: os alunos deixam de ser ouvintes de narrativas prontas e passam a atuar como protagonistas na construção do conhecimento histórico. Em lugar da memorização, propõe-se o diálogo, o questionamento e a reconstrução de sentidos. Aprovado o tema, partimos para a divisão das turmas. Fiquei responsável pelo Fundamental II, acompanhando as turmas 601 (6º ano) e 802 (8º ano). Desmembrando a canção, as turmas deveriam trabalhar em cima das seguintes óticas:

Figura 14: Quadro de temas.

TEMAS POR TURMA	
Turmas	Temas
601-603	O avesso do mesmo lugar.
701-703	Versos que o livro apagou.
801-802	Na luta é que a gente se encontra.
901-902	Quem foi de aço nos anos de chumbo.
1001-1002	Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento.
2001	Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado.
3001	Mulheres, tamios, mulatos / Eu quero um país que não tá no retrato.

O primeiro bimestre do ano letivo, teve início no dia 05 de Fevereiro e o projeto estava planejado para ser exposto em Abril, especificamente no dia 29. De forma geral, o Festival ocorre em um momento pós-provas, para que sejam evitados atrasos no cronograma escolar dos conteúdos, já que na culminância do projeto não temos aula. O cronograma para organização do projeto ficou dividido dessa maneira:

- 11/03 a 15/03 - Criação do roteiro.
- 18/03 a 22/03 - Finalização do roteiro.
- 25/03 a 29/03 – Início das gravações.
- 01/04 a 05/04 – Gravações.
- 08/04 a 12/04 – Finalização das gravações.
- 15/04 a 19/04 - Edição e criação do cartaz.
- 22/04 a 26/04 - Semana de provas - Não foram agendadas atividades.
- 29/04 - Culminância - Festival de Curtas 2024.

Na aula que antecedeu o início oficial do cronograma, em 11 de março, apresentei a proposta do Festival e convidei os alunos a participarem. O curta-metragem é uma atividade opcional: para se inscrever, basta levar 1 kg de alimento não perecível à coordenação. Como incentivo, os participantes podem receber até 2,0 pontos extras em suas notas finais. Contudo, para além da pontuação, o Festival costuma ser aguardado com expectativa e entusiasmo pelos estudantes.

Nesse período inicial, revelei o tema que seria desenvolvido pelas turmas e aproveitei para conhecer melhor seus interesses. Perguntei sobre o que pensavam do Carnaval, suas preferências musicais e se já haviam assistido aos desfiles no Sambódromo ou pela televisão. Ao mesmo tempo em que introduzia o tema central, buscava estabelecer vínculos afetivos com a turma. Muitos relataram gostar do Carnaval e acompanhar os desfiles; outros, por razões religiosas ou familiares, disseram não participar da festividade. Esse diálogo evidenciou a pluralidade de identidades presentes em sala de aula, confirmando a ideia defendida por Bell Hooks em *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade* (1994), de que a sala de aula é um espaço de possibilidades radicais, atravessado por múltiplas vivências e experiências.

Ao final dessa conversa inicial, que também funcionou como estratégia pedagógica ao partir de referências conhecidas dos alunos, apresentei o samba-enredo da Mangueira e sugeri que acompanhasssem a letra com as legendas, para facilitar a interpretação. No caso do 6º ano, lancei um desafio: encontrar o trecho que remetia ao “avesso do mesmo lugar”.

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões.
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,
jamelões São verde e rosa, as multidões.

Brasil, meu
nego Deixa eu
te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra.

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento.

Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói
emoldurado.
Mulheres, tamoios,
mulatos
Eu quero um país que não está no retrato.
Brasil, o teu nome é
Dandara E a tua cara
é de cariri.

Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.
(MANGUEIRA, 2019)¹¹

A partir da leitura coletiva, conduzi uma aula dialogada sobre as críticas apresentadas pela canção. Perguntei: *qual é a crítica da música? Quais personagens citados conhecemos? O que podemos abordar a partir disso?* Deixei que refletissem sozinhos por alguns minutos. O 6º ano apresentou dificuldade em compreender o sentido histórico do “avesso do mesmo lugar”, e precisei oferecer pistas iniciais para abrir caminhos interpretativos.

Aproveitei o gancho para retomar conteúdos das aulas anteriores sobre o continente africano. Costumo, aliás, a iniciar esse tema desenhando o mapa da África no quadro e pedindo que os alunos digam a primeira palavra que lhes vem à mente. As respostas, infelizmente, têm se repetido ao longo dos anos: fome, miséria, doença, atraso, canibalismo. Em 2024, das 15 palavras sugeridas, 9 eram depreciativas. O exercício evidencia como a visão eurocêntrica ainda estrutura os imaginários sobre a África.

Diante disso, iniciei um trabalho de desconstrução. Apresentei elementos culturais, falei sobre povos bantos e iorubás, e trouxe curiosidades adaptadas à faixa etária do 6º ano e ao cronograma escolar a ser seguido no bimestre. Introduzi o conceito de “eurocentrismo” e expliquei como, historicamente, povos africanos foram marginalizados nas narrativas dominantes. Apoiei-me em Edward Said, crítico literário palestino-americano e um dos fundadores dos estudos pós-coloniais que havia lido na época da graduação. Em sua obra clássica *Orientalismo* (1978), Said analisa como o Ocidente construiu representações do chamado 'Oriente' a partir de estereótipos e generalizações, transformando culturas complexas em caricaturas simplistas. Sua crítica demonstra como esses discursos não são neutros, mas sim mecanismos de poder que legitimam a dominação colonial e reforçam estigmas e desigualdades. Essa leitura, aplicada ao ensino de História da África, ajuda-nos a perceber como o eurocentrismo

¹¹ Composição de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino

também moldou a forma de ensinar o continente, apagando resistências e trazendo reduções identitárias, ainda que deixando em aberto muitos caminhos possíveis de reflexão e intervenção pedagógica.

Essa discussão se articula, por sua vez, a um problema estrutural do ensino. Como observa a professora e doutora em História da África, Cecília Guimarães;

Os mecanismos simbólicos de exclusão da África e dos afrodescendentes remontam há muitos séculos, estando enraizados no pensamento ocidental. Para além dos preconceitos étnicos, registrava-se a inferiorização do próprio território e de maneira negativa ligavam-se pessoas, espaços e culturas. O continente estigmatizado como inferior e com um calor escaldante era considerado desapropriado para uma vida civilizada. Essas visões distorcidas alimentaram o imaginário dos homens ao longo de diferentes tempos e lugares. (2015, p.12)

Não por acaso, Anderson Ribeiro, professor associado de História da África na Universidade de Brasília e pesquisador da presença africana nas práticas curriculares brasileiras, suscita uma reflexão relevante: "Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos nos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos lemos sobre a questão?" (apud OLIVA, 2003, p. 423)

Essa lacuna também é apontada pela pesquisadora Wéllia Santos, que estuda currículo e relações étnico-raciais, ao destacar como os manuais escolares reduzem a História da África quase exclusivamente ao tema da escravidão, negligenciando a diversidade cultural e política do continente (SANTOS, 2019).

Dentro desse contexto, retomo para aula do dia 07 de março, na qual buscávamos ideias para a produção do curta-metragem. Falar sobre a História Africana, rompendo com o olhar eurocêntrico, seria, então, *um avesso do mesmo lugar?* Recordo de testas relaxarem, cabeças concordarem e de, aos poucos, a compreensão ganhar sentido. Era mais uma chance de aprender se divertindo.

Nesse cenário, relembrei um filme que havia assistido no cinema dois anos antes, protagonizado pela atriz Viola Davis, intitulado *A Mulher Rei* (2022). Contei aos alunos sobre a obra que retrata a história de uma poderosa nação africana do século XVIII: as Agojies, uma elite militar feminina que desempenhou papel crucial na história do Reino do Daomé, atual Benin. Expliquei como o filme se distancia das narrativas tradicionais que costumam marginalizar o papel das mulheres na História, mostrando de forma impactante a força, a coragem e a habilidade dessas guerreiras. Nanisca, a

personagem de Viola Davis, representa não apenas uma líder forte, mas também uma mulher que desafia o *status quo* de sua sociedade, conduzindo suas tropas em defesa de sua terra e de sua cultura.

Ao compartilhar essa história com os alunos, propus uma reflexão sobre como as narrativas de resistência africanas, frequentemente invisibilizadas, podem ser contadas. O filme foi uma oportunidade de expandir horizontes, mostrando que a África não é apenas um lugar de sofrimento e exploração, mas também de força, resistência e riqueza cultural. Aquela narrativa cinematográfica tornou-se um exemplo de como a arte pode contribuir para a reconstrução histórica, apresentando figuras históricas pouco conhecidas e, ao mesmo tempo, nos convidando a questionar as representações convencionais ainda presentes na mídia.

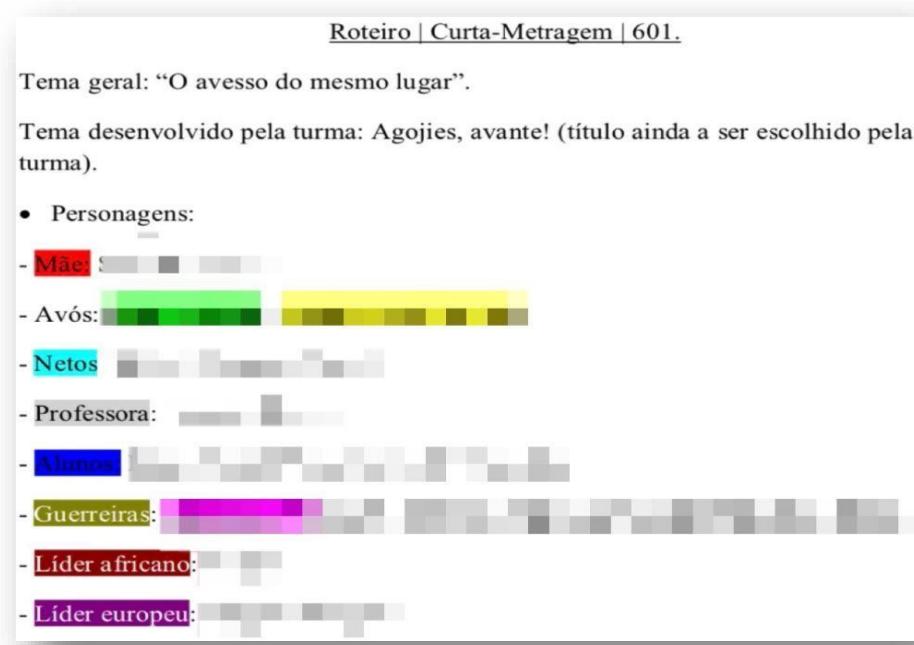
A partir desse ponto, a ideia do curta-metragem ganhou uma nova perspectiva. Assim como *A Mulher Rei* (2022) levou os espectadores a enxergar uma parte da História Africana sob outro prisma, nós também poderíamos criar uma produção que levasse nossa comunidade escolar a refletir sobre o poder feminino e sobre o continente africano.

Com o início das inscrições, partimos para a prática. A primeira etapa – e talvez a mais desafiadora – foi a divisão das tarefas. Como professora orientadora do 6º ano, senti que a demanda seria dobrada, já que essa é uma fase de construção de autonomia que, muitas vezes, se dá de forma lenta. Expliquei que reservaríamos parte de um dos três tempos de aula semanais para realizar essa divisão. A turma, composta por 32 estudantes, se organizou nas seguintes equipes:

- Equipe de Roteiro
- Equipe de Atuação
- Equipe de Figurino
- Equipe de Filmagem
- Equipe de Edição

Cada estudante escolheu o grupo mais próximo de seus interesses. Para acompanhar de perto, aceitei participar de um grupo de WhatsApp criado pela equipe de Roteiro, auxiliando no desenvolvimento e na revisão do texto. Mantive o grupo fechado para administração e aberto apenas nos horários combinados, para que os alunos pudessem enviar suas partes do texto, dúvidas ou ideias sem dispersões. Em poucos dias, o escopo inicial já estava pronto. Organizei o material para que pudessem visualizar melhor a estrutura, chegando ao primeiro esboço de narrativa.

Figura 15: Esboço de Roteiro para Organização e Visualização



A partir daí, o processo passou a acontecer em um ritmo colaborativo. Costumava enviar mensagens para saber como estavam avançando, orientar a sequência das ideias e sugerir ajustes nas falas e nas ações das personagens. A cada cena finalizada, lia com atenção e validava; ou pedia que reescrevessem, quando algo ainda não soava coerente.

Sou particularmente exigente nessa etapa, pois acredito que o roteiro é o corpo dorsal do filme, o esqueleto que sustenta tudo o que virá depois. É ali que a história ganha forma, onde a intenção se transforma e o olhar pedagógico se encontra com o estético. Por isso, cada decisão era tomada numa troca entre orientação e escuta, para que o resultado final refletisse em um trabalho que fizesse sentido.

Figura 16: Parte inicial do Roteiro

CENA

 : Oi, mamãe! Oi, papai! Vim deixar as crianças com vocês, Preciso ir ao trabalho urgentemente. (Diz apressada).

 : Oi, minha filha! Tudo bem! Pode ir tranquila que cuidaremos muito bem dos nossos netinhos. (Dizendo com um sorriso no rosto).

 Prometo que não vou demorar. Obrigada por sempre me salvarem! Vocês são os melhores pais do mundo. (Dá um abraço de agradecimento nos dois).

 sempre um prazer ficar com o meus netos.

 Ficaremos com eles sim filha, estaremos te esperando para o jantar!

(Eles se despedem e a porta se fecha).

Cena 2: Vídeo.

 Mas e vocês, meus netos? Como foi na escola hoje?

 Hoje foi bem legal, vó! Aprendemos com a tia Giovana sobre as Agojies! (Diz muito animado).

  a: Agojies?!

Figura 17: Trechos do Roteiro

 Sim!! Elas eram guerreiras africanas simplesmente INCRÍVEIS!! Querem saber o porque delas serem tão incríveis assim?

(Cena muda para a sala de aula).

Cena 3: Vídeo gravado em sala, na presença de todos.

 : Bom dia, alunos!

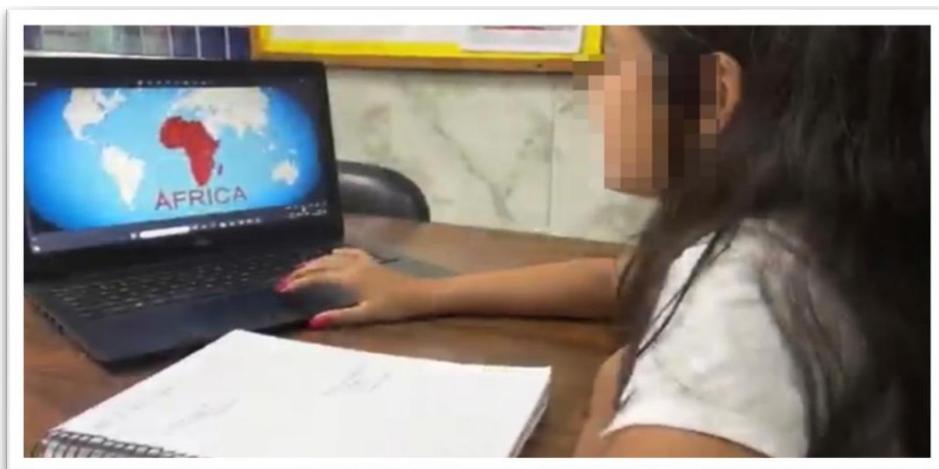
 Todos: Bom dia, professora!

 : Bom, a nossa aula de História de hoje vai falar sobre as Agojies, guerreiras africanas fortes e que deveriam ter destaque em todos os livros de História (a personagem pega um livro)

 : A história delas é mais ou menos assim...

Resumidamente, os responsáveis pelo roteiro decidiram que o curta-metragem se passaria dentro da escola. A cena 1, na verdade, inicia-se com a professora planejando sua aula, refletindo sobre como abordaria o tema da África em sala. No filme, ela risca em seu caderno a palavra “*miséria*” e escreve abaixo “*Agojies, luta e resistência*”.

Figura 19: Trecho do curta.



Paralelo a essa cena, uma aluna, representando a mãe de duas crianças, bate a porta de seus pais para deixar os filhos com os avós para que ela possa trabalhar. Ao sentar-se à mesa com os avós, para contar sobre seu dia de aula, os irmãos falam sobre seus ensinamentos novos sobre as guerreiras do Daomé.

Figura 19: Trecho do Curta.



A cena, em seguida, retoma para a escola, onde a professora começa sua aula expondo que o assunto do dia seria sobre as Agojies, guerreiras africanas que, segundo ela, mereciam mais destaque na História.

Figura 20: Trecho do Curta.



O trabalho se estendeu também com a experiência de uma fotonovela, proposta sugerida pela escola para facilitar a compreensão dos alunos do 6º ano, que ainda dependem de apoio mais preciso dos professores. Já os anos mais avançados, a partir do 8º, produziram seus filmes integralmente em formato de vídeo.

A fotonovela começou com uma cena explicativa, apresentando quem eram as Agojies: mulheres do exército de Daomé. Essas guerreiras, conhecidas como Amazonas, foram retratadas como protagonistas em um século que, nos próprios livros didáticos, costuma mostrar as mulheres apenas como figuras passivas do patriarcado. Recordo que, ao expor a existência desse grupo, as meninas da turma ficaram visivelmente felizes e animadas – reforçando, mais uma vez, o quanto a representação importa.

Vale destacar que toda a produção da fotonovela (desde as fotografias até a edição de cenários e a inserção dos balões de fala) foi realizada exclusivamente pelos estudantes. Minha contribuição consistiu em explicar os procedimentos e sugerir aplicativos que poderiam utilizar. O resultado, considerando que tinham apenas entre 10 e 11 anos, revelou-se positivo e, em certo modo, superou minhas expectativas.

Figura 22: Representação da fotonovela. Conversa entre as guerreiras.



Figura 23: Representação da fotonovela. Conversa entre as guerreiras



Seguindo as cenas, os alunos retrataram o comércio de escravizados em Daomé, onde um líder europeu entrava em cena buscando fazer trocas comerciais com o rei. Assim como no filme “*A Mulher Rei* (2022)”, desenvolvemos a abordagem de um rei que era contra a venda de seu próprio povo, contando com ajuda das Agojies para derrotar o “mal”, representando no filme como o próprio europeu.

Figura 24: Líder europeu se encontra com o Líder de Daomé.



Figura 25: Líder europeu desafia Alafin, relembrando como o comércio de escravizados foi feito de ambos os lados



Figura 26: Alafin questiona a venda de seu povo, desconsidera os atos do pai e do irmão. No filme “A mulher rei”, o rei busca juntamente a Nanisca e as demais Agojies uma outra forma de enriquecer que não dependa do comércio de pessoas.

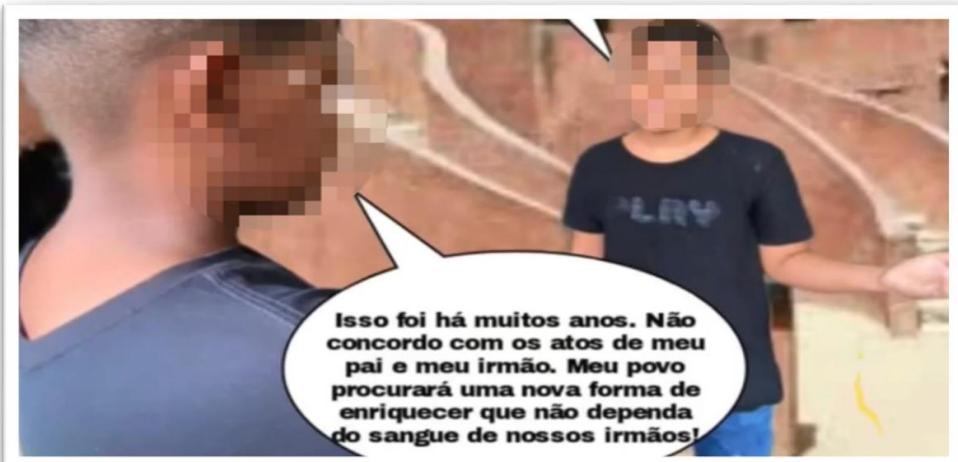


Figura 27: Confronto entre europeu x daomeano



Figura 28: Alafin encontra nas Agojies uma fortaleza de proteção para Daomé



Figura 29: Trecho do Curta

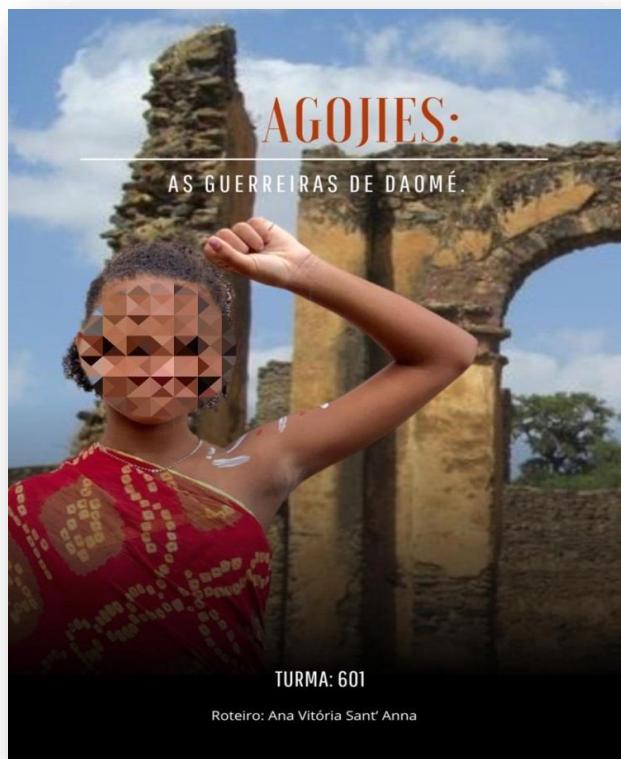


3.5 Premiação

Ao final da produção da fotonovela, a turma apresentou o vídeo de 5 minutos e 36 segundos. A recepção foi marcada por entusiasmo, ansiedade e alegria, em meio a muitas risadas e ao sentimento coletivo de dever cumprido.

O grande dia do Festival chegou, trazendo consigo uma atmosfera de expectativa. Para muitos, era o primeiro contato com um evento desse porte. Antes mesmo da minha chegada, os alunos já haviam preparado a sala: banner com a capa do filme na porta, iluminação azul para criar um ambiente acolhedor, cortinas nas janelas e ingressos simbólicos confeccionados por eles mesmos. A dedicação demonstrava o quanto estavam envolvidos e orgulhosos de sua obra.

Figura 30: Cartaz da turma 601 exposto na porta da turma e nos corredores da escola



As apresentações aconteceram nas próprias salas, em sistema de rodízio, para que todos pudessem assistir às produções das demais turmas. Em cada período de 20 minutos, grupos de quatro estudantes se responsabilizavam por receber os visitantes, organizar o espaço e garantir o silêncio durante a exibição. A escola distribuiu pipoca e

refrigerante, recriando o ambiente típico de uma sessão de cinema e fortalecendo o vínculo afetivo da experiência.

As exibições duraram cerca de três horas, contemplando todas as turmas inscritas. O corpo docente atuou como júri, avaliando as produções de acordo com as categorias já estabelecidas: melhor figurino, trilha sonora, atriz, ator, fotografia e filme. A expectativa pelo resultado mobilizou toda a comunidade escolar, e a revelação dos vencedores, realizada no pátio, foi recebida com emoção por centenas de alunos.

A Categoria I, voltada para as turmas de 6º e 7º ano e dedicada à produção de fotonovelas, contou com a participação de diferentes turmas orientadas pelos professores do segmento de Humanidades (História e Geografia). Entre elas, apenas a turma 601, destacada em amarelo abaixo, estava sob minha orientação direta. As demais foram acompanhadas por outros docentes da equipe, que atuaram de forma colaborativa ao longo do processo.

Os resultados da Categoria I foram os seguintes:

- Melhor Filme: 601
- Melhor Roteiro: 702
- Melhor Figurino: 703
- Melhor Edição: 602
- Melhor Atriz: aluna da turma 701
- Melhor Ator: aluno da turma 601
- Melhor Fotografia: 601

De modo geral, os professores buscaram equilibrar os critérios de análise técnica com a valorização do esforço coletivo de cada turma, reconhecendo a dimensão formativa e participativa do festival. A definição das categorias e a entrega dos prêmios não possuem o objetivo de reduzir o processo a um mecanismo de competição meritocrática, nem de hierarquizar as produções ao ponto de desvalorizar os grupos que não conquistaram troféus. Ao contrário: os critérios foram construídos de modo a contemplar o percurso pedagógico, o envolvimento coletivo, a resolução de problemas, a autonomia criativa, o planejamento e a participação equitativa dos estudantes. Assim, ainda que apenas algumas turmas tenham recebido destaque em categorias específicas, o

reconhecimento institucional se estendeu a todos, uma vez que o festival foi concebido como experiência formativa, e não como filtro de excelência.

Cada turma apresentou sua obra diante da comunidade escolar, recebeu retorno qualitativo dos professores e vivenciou a experiência pública de socialização do conhecimento, etapa que, no campo da educação histórica, constitui prática de autoria, memória e pertencimento.

Nesse sentido, a avaliação não se encerrou no resultado ou no prêmio, mas no próprio processo educativo, que envolveu leitura, escrita, edição, trabalho colaborativo, negociação de ideias e exposição ao olhar do outro. Esse conjunto de práticas garante que a participação de cada grupo seja valorizada como conquista pedagógica, independentemente do recebimento formal de uma categoria.

Para professores e\ou escolas interessadas em implementar uma prática semelhante, vale destacar que a premiação pode ser adaptada conforme o contexto institucional. Em alguns casos, pode-se optar por certificados de participação, devolutivas formativas, Mostras sem competição, exposições interativas ou votações coletivas, de modo que o foco permaneça na experiência autoral e não na lógica classificatória. O elemento essencial não é o troféu, mas a estrutura de acompanhamento, o tempo para criação e a socialização pública das produções, que favorecem a autonomia intelectual, a dimensão estética e o protagonismo discente.

Figura 31 e 32: Equipe do corpo docente reunida para análise de pontuação dos filmes



Figura 33: Exposição dos Troféus para distribuição



O Festival, ainda que adaptado ao espaço escolar, recriou a atmosfera de um grande evento cultural. Por algumas horas, os corredores da escola se transformaram em tapete vermelho, celebrando não apenas os vencedores, mas todo o percurso coletivo. Nas semanas seguintes, os comentários nostálgicos dos estudantes confirmaram que o aprendizado havia ultrapassado o campo conceitual: o cinema, naquele contexto, havia se tornado experiência, memória e afeto.

RESULTADOS:

Na semana seguinte, com o intuito de levantar dados sobre a experiência dos alunos com o projeto, apliquei uma atividade anônima de apenas uma pergunta. Selecionei 18 respostas para expor nesta pesquisa. Vejamos:

Pergunta: O curta-metragem que fizemos em sala de aula teve como intuito levantar reflexões sobre “o avesso do mesmo lugar”. Ao participar dessa produção, como você se sentiu e o que aprendeu com essa experiência?

Aluno(a) 1: Eu gostei bastante de participar! Foi divertido ajudar a gravar e pensar nas cenas. Também percebi que a gente pode usar a criatividade pra falar de coisas importantes, e isso me fez pensar mais no que acontece ao nosso redor.

Aluno(a) 2: No começo fiquei um pouco nervosa, porque não sabia se ia conseguir fazer direito. Mas aí fui pegando o jeito e fiquei muito feliz com o resultado. Minha mãe mandou minha foto para todo mundo da família.

Aluno(a) 3: Eu gostei porque foi divertido e fez com que a gente fizesse coisas fora da sala.

Aluno(a) 4: No começo achei que ia ser meio chato porque a tia falou da maior parte do elenco ser de meninas, mas parei para pensar em várias coisas, tipo quando Miguel falou que achava que a África era um lugar só de miséria antes da gente começar a estudar isso aqui na aula.

Aluno(a) 5: Nem toda aula de história, mas sempre uma aula de História. Tia Ray, eu amei porque falamos sobre mulheres e me fez ficar mais apaixonada ainda pela matéria. Não foi só no curta, mas você me faz sentir isso sempre com seu jeitinho divertido de explicar a matéria.

Aluno(a) 6: Acho que prefiro outras atividades, mas fiquei bem feliz com os ‘troféus’ que minha turma levou e de comer pipoca de graça.

Aluno(a) 7: Eu nunca tinha atuado antes, então achei que ia ser difícil só que percebi que consegui me soltar e agora quero participar de novo no ano que vem.

Aluno(a) 8: Eu gostei quando a gente colocou as roupas diferentes, parecia que eu tava em outra época [...] Mas achei meio cheio às vezes, porque muita gente queria participar e não dava, então tivemos que dividir e até tirar par ou ímpar para decidir os papéis.

Aluno(a) 9: Foi legal porque a gente trabalhou em grupo. Dessa vez foi diferente porque parecia que todo mundo estava junto pelo mesmo objetivo e ver o resultado foi a parte mais legal do ano.

Aluno(a) 10: Eu mostrei o vídeo em casa e minha mãe gostou bastante, ela disse que ia guardar para mostrar depois para a família. Gostei de tudo tia.

Aluno(a) 11: Eu achei meio cansativo no começo, e algumas partes demoraram muito pra gravar, mas depois achei muito bom porque vi que podia dar ideias e que as pessoas ouviam. Isso me fez sentir importante no grupo.

Aluno(a) 12: O melhor foi quando vimos o filme pronto na sala com luz apagada. Parecia cinema de verdade. Nunca ‘vo’ esquecer disso.

Aluno(a) 13: Eu gostei de segurar a câmera, me senti importante e comandando o trabalho. Por ‘mas’ que eu tenha tremido no inicio acho que fiz um bom trabalho e estou orgulhoso.

Aluno(a) 14: Curti porque a gente ganhou pipoca e ainda ficou famoso na escola, todo mundo comentava do nosso filme.

Aluno(a) 15: Nossa, fiquei com vergonha de aparecer e acabei não aparecendo, mas gostei de ajudar na edição com as falas. Vi que também dá pra participar sem ser ator.

Aluno(a) 16: Eu gostei de aprender umas palavras novas, tipo eurocentrismo.

Aluno(a) 17: Foi engraçado quando a gente errava as falas e tinha que repetir. Foi a parte mais divertida pra mim e depois ficamos até comentando nos nossos grupos do ‘watsapp’.

Aluno(a) 18: Eu nunca pensei que história podia virar filme feito por nós, eu achei muito interessante essa participação e o resultado. Já tínhamos estudado um pouco sobre África (que antes eu achava que era um país) e agora sinto que aprendi ainda mais.

Análise Percentual das Respostas:

Com base nas 18 respostas coletadas, foi possível organizar percepções em categorias, permitindo uma visão quantitativa da experiência:

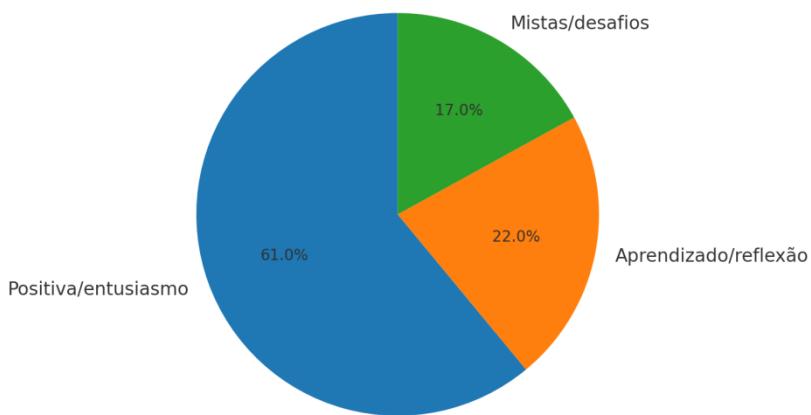
Participação positiva/entusiasmo geral: 11 alunos (cerca de 61%) relataram sentir alegria, orgulho ou diversão com o projeto.

Reconhecimento de aprendizado/reflexão crítica: 4 alunos (cerca de 22%) destacaram ter aprendido algo novo, como conceitos de História da África, representatividade ou reflexão sobre estereótipos.

Percepções mistas ou desafios: 3 alunos (cerca de 17%) mencionaram dificuldades, como cansaço, vergonha, bagunça ou demora nas gravações, embora ainda valorizassem a experiência.

Figura 34: Gráfico de percepções

Percepções dos alunos sobre o projeto de curta-metragem (n=32)



A produção do curta-metragem no 6º ano mostrou-se, portanto, uma atividade educativa capaz de promover reflexões sobre estereótipos históricos e culturais relacionados ao continente africano, ao mesmo tempo em que mobilizou entusiasmo e engajamento da maior parte da turma.

Os percentuais obtidos sugerem que a maioria vivenciou o projeto como experiência positiva, mas também evidenciam aspectos que exigem atenção pedagógica: alguns relatos apontaram dificuldades de organização coletiva, cansaço e compreensão de conceitos mais abstratos.

Em termos pedagógicos, isso reforça a necessidade de interpretar os resultados tanto como índices de satisfação quanto como indicadores de tensões e possibilidades do processo formativo, permitindo modificações em anos posteriores ou outras versões. Em síntese, o Festival de Curtas-Metragens de 2024 consolidou-se como espaço de organização, colaboração e criatividade, permitindo que, a partir de um tema historicamente marginalizado, os alunos explorassem novos olhares sobre a história e a cultura africana, ao mesmo tempo em que mostraram a complexidade e os desafios próprios do ensino de História por meio do cinema.

DO PROJETO AO PRODUTO: a sistematização em formato de manual.

A realização do Festival de Curtas-Metragens, acompanhada da análise das respostas dos estudantes, deixa evidente o quanto a experiência se configurou como um espaço de aprendizagem histórica, de colaboração e de criatividade. Como dito anteriormente e longe de se limitar a uma atividade pontual, a prática trouxe possibilidades para dentro do ensino de História, ao mesmo tempo em que trouxe à tona tensões e desafios pedagógicos inerentes à coletividade, à organização do tempo escolar e à mediação de conceitos complexos.

Diante disso, comprehendi que seria necessário dar um passo além: registrar a experiência de forma reflexiva e transformá-la em um material sistematizado, acessível e replicável. A proposta de criá-lo não busca fornecer um “manual fechado” e único, mas sim um guia pedagógico flexível e editável, capaz de traduzir a reflexão teórica e os aprendizados práticos em orientações que outros professores possam adaptar às suas realidades.

Essa decisão está em consonância com a natureza do ProfHistória, que prevê como produto final um material de intervenção didática útil para a comunidade escolar. O e-book cumpre exatamente esse papel, pois representa o resultado aplicado de um percurso investigativo que articulou teoria, prática e análise crítica.

A inspiração para essa escolha veio da leitura da obra *Luz, câmera, História: práticas de ensino com cinema* (FERREIRA, 2018). Nela, o professor Rodrigo de Almeida Ferreira organiza experiências com cinema de modo didático, destacando reflexões e estratégias que apoiam o professor em sala de aula. Ao ter contato com esse texto, percebi que, à semelhança de sua proposta, eu poderia também organizar minha própria prática – enriquecida pela experiência com os alunos e pela fundamentação teórica construída ao longo da pesquisa – em um formato pedagógico aplicável.

A leitura de Ferreira ofereceu uma forma de pensar a organização da prática. A partir dela, percebi que minha experiência em sala trazia especificidades que mereciam ser sistematizadas: a valorização da pedagogia do olhar como eixo condutor; a vivência coletiva com alunos; e a realização de um festival escolar como espaço de socialização e crítica. Ao reunir esses elementos, o manual assume o papel de tradução didática da pesquisa, convertendo conceitos em prática e reflexões em propostas aplicáveis, com

passo a passo, dicas técnicas, e atividades testadas em sala. Dessa forma, o manual estabelece uma ponte entre dois universos:

- O universo acadêmico-teórico, fundamentado nas leituras e referenciais analisados ao longo da pesquisa.
- O universo prático-pedagógico, em que o professor precisa de orientações claras, exemplos objetivos e materiais adaptáveis.

O manual, situado nos apêndices desta dissertação, portanto, não se coloca como anexo lateral, mas pulsa como parte viva deste trabalho, um produto educacional. Nasceu para ser usado, adaptado e reinventado por professores que enxergam no cinema a possibilidade de ensinar e libertar. Carrega em si a síntese da pesquisa e a transforma em legado: um material que costura teoria e prática, reflexão e ação, em um lugar que permanece aberto ao olhar crítico e à (re)invenção docente. Que seja bem usado, que inspire bons trabalhos, e que a chama despertada aqui alcance escolas, salas, projetos e cinemas, multiplicando olhares e abrindo caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta dissertação é como ver os créditos subindo devagar depois de um filme que ainda vive dentro da gente. As imagens continuam acesas, mesmo quando a tela escurece. O que ficou não é só o resultado do trabalho, mas tudo o que se moveu em mim e nos meus alunos enquanto aprendíamos a olhar a História com outros olhos.

O cinema entrou na escola como quem abre uma janela. Trouxe vento, luz, ruído e ação. Entre câmeras de celulares e roteiros que nasceram de conversas e vivências, vimos que aprender não é decorar o que já está pronto, mas criar o que ainda não existe. Cada parte do processo foi um pedaço de vida transformado em imagem, uma tentativa de dizer o indizível e de enxergar beleza até nas falhas.

Reeducar o olhar foi também repreender a ensinar. Foi entender que educar não é só conduzir, é caminhar junto. É aceitar que cada estudante vê o mundo de um jeito e que, quando esses olhares se encontram, algo novo nasce. Algo que nenhuma teoria consegue prever por completo. A arte tem essa coragem: a de não prometer respostas, mas de provocar perguntas que permanecem.

O Festival de Curtas é o ponto alto dessa travessia. Vejo alunos se reconhecerem nas telas. Vejo o riso, o nervosismo, o improviso e, também, o aprendizado acontecendo em silêncio, entre uma cena e outra. Descubro e redescubro, a cada ano, que o cinema, dentro da escola, é menos sobre técnica e mais sobre encontro.

O manual de dicas e truques que surge dessa experiência é apenas uma continuação desse caminho. Não é receita, é partilha. É o desejo de que outros professores experimentem, se permitam, errem e descubram, à sua maneira, como o cinema pode abrir caminhos dentro da sala de aula.

Hoje, entendo que ensinar e filmar têm algo em comum: ambos são gestos de fé. A gente prepara o cenário, ajusta o foco, mas nunca sabe ao certo o que vai nascer da próxima tomada. O importante é manter a câmera ligada e o olhar sensível ao que acontece. Talvez a educação seja isso: um filme que nunca termina. Cada aula é uma nova cena, cada aluno, um novo personagem, e cada olhar trocado é uma chance de recomeço. Que esta pesquisa siga acendendo pequenas luzes, inspirando outros professores a filmar, criar e sonhar.

E se houver um fim, que seja apenas como no cinema: para lembrar que toda história bonita continua, mesmo depois que a tela escurece.

Figura 35: Imagem simbólica para que possa me conhecer!



BIBLIOGRAFIA:

- ALBAGLI, Fernando; ALBAGLI, Benjamin. *A linguagem secreta do cinema: o que se vê e o que se sente*. In: CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 5-12.
- ANDRADE, Fabiana. *A pedagogia do afeto na sala de aula*. Recife: Prazer de Ler, 2. ed., 2014
- BARROS, José D'Assunção. *Teoria da história*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. O ensino de História e o uso do filme: interfaces entre cinema e sala de aula. In: FERRO, Marc. *Cinema e história: filmes como ilustração ou documento histórico?* Campinas: Papirus, 2004. p. 363-383.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CARVALHO, Hélena Paula Domingos de. *Pedagogia do olhar e cinema: imagens que provocam e educam no espaço escolar*. 2021. 154 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5639>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema* 2. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 p.153
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- _____. *Experience and Education*. New York: First Touchstone Edition, 1997.
- DUARTE, Rosália. Cinema e educação: aproximações possíveis. In: DUARTE, Rosália; CAVALCANTI, Claudia (Org.). *Educação e mídia: os desafios da contemporaneidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 63-78.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRO, Marc. Filmes como ilustração ou documento histórico? Cinema e Ensino de História. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 17, n. 71, p. 2-16, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651971>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital: competências e habilidades para ensinar e aprender com as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 335-349, 2010.

FRESQUET, Adriana. *Educação e cinema: reflexões e experiências com professores estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Ernani Ssó. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, Cecília de Oliveira. História da África no Ensino Superior: A formação dos professores de História e a prática docente. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em História) – Escola de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: editora WMF Martins fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Revista de História e Estudos Culturais*, Abril/Maio/Junho de 2008, vol.5 ano V n.2 Acesso em 30 de Dezembro de 2024.

LAGNY, Michèle. O cinema como história: proposta de uma nova abordagem. In: VALIM, Daniele. *Cinema, memória e historiografia: novas abordagens do século XXI*. São Paulo: Alameda, 2012. p. 273-287.

LYNEBURGER, Vanessa Vargas Gomes. *Vozes da nossa história: rádio escolar como metodologia ativa para a construção do saber histórico em Sinop, Mato Grosso*. Cáceres: Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”, 2025.

MANGUEIRA. História pra ninar gente grande. Rio de Janeiro: Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2-2lfK_8V8w. Acesso em: 10 dez. 2024.

MAUAD, Ana Maria. Entre imagens e sons: memórias e identidades em movimento. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 38, n. 78, p. 23-47, 2018.

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

NASCIMENTO, Jairo. O cinema e o ensino de História: a produção do conhecimento histórico através de imagens. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 1-13, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, p. 421-437, 2003.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SANTOS, Wéllia Pimentel. Reflexões sobre o ensino de História da África no currículo escolar: estratégias de inovação à luz da filosofia da diferença. *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 25, p. 247–266, set./dez. 2019. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7167>. Acesso em: 15\05\2025

SAVIANI, Dermerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Allan da. *Ensinar História na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UFMT, 2022.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena. A atitude historiadora: reflexões sobre a formação docente em História. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, p. 245-265, 2017.

SOBRAL, Maria Antonia Castelo; SOUSA, Jucilene Oliveira de. Metodologias ativas para o ensino de História: uma análise no Documento Curricular de Roraima. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, [local]. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A3_ID4945_05082020105956.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

TROVÃO, Selva Guimarães do. Cinema e ensino de História: uma história em construção. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-116.

VALIM, Daniele (Org.). *Cinema, memória e historiografia: novas abordagens do século XXI*. São Paulo: Alameda, 2012.

WINEBURG, Sam. *Por que aprender história (quando há tanta informação por aí)?* Tradução de Regina Lyra. São Paulo: Editora Ática, 2019.

APENDICES:

Em caso de reprodução do festival, segue a estrutura esquematizada para organização:



Abaixo, segue o manual de dicas para utilização do professor que desejar pôr em prática a criação dos curtas, independente de um festival. Desejo que façam bom proveito e que essa experiência seja proveitosa na vida de todos que passarem por ela.

HD 8K 75 %

Produção de Curtas na Escola

Educando o Olhar e Fazendo História

Professora
Rayanne Daflon

Este e-book nasceu para apoiar professores que desejam utilizar o cinema como prática pedagógica em sala de aula. **A proposta não é apenas ensinar técnicas de gravação, mas auxiliar a educar o olhar:** aprender a ver criticamente, compreender a linguagem audiovisual e transformar a experiência em uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Tudo de uma maneira resumida e de simples leitura.

O ponto de partida é lembrar que produzir um curta-metragem com os estudantes é muito mais do que apertar o botão da câmera: envolve planejamento, organização coletiva, experimentação estética e reflexão crítica. Ao longo deste material, você encontrará um guia passo a passo, desde a escolha do tema até a exibição do filme, destacando como cada etapa pode favorecer o desenvolvimento de competências previstas na BNCC e o despertar da sensibilidade.





AFINAL, POR QUE TRABALHAR CURTA-METRAGENS NAS ESCOLAS?

O cinema é uma linguagem universal. Quando levamos a produção audiovisual para a escola, oferecemos ao estudante a chance de ser produtor de conhecimento e não apenas consumidor de imagens. Esse processo:

- Incentiva o pensamento crítico (ao analisar e planejar imagens).
 - Favorece o trabalho em grupo (divisão de funções, cooperação).
 - Reforça conteúdos históricos, sociais e culturais já estudados.
 - Estimula a criatividade e a autonomia.

No campo da História, o curta-metragem permite que os alunos reconstruam narrativas sobre o passado, questionem estereótipos e percebam como toda representação é uma escolha. É aqui que entra a ideia de pedagogia do olhar: **aprender a ver é também aprender a observar e a pensar.**

O PASSO A PASSO DA EXPERIÊNCIA

Para dar início a prática da experiência é preciso organização prévia. Um caminho possível é organizar o projeto em seis encontros de 50 minutos (ajustáveis conforme a realidade da escola). Abaixo, segue uma sugestão de assuntos e divisões por encontro:

1. Escolha do tema e divisão dos grupos

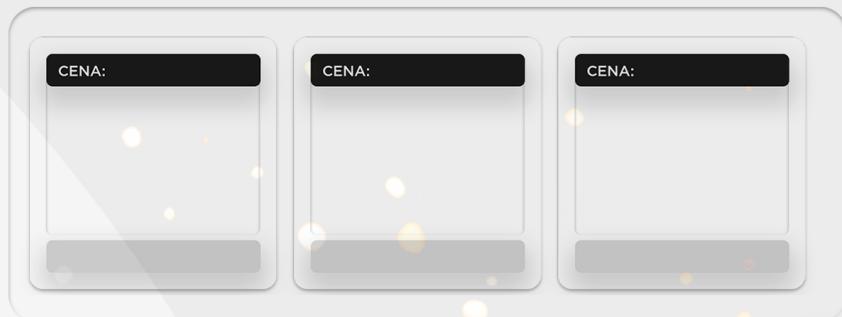
Roda de conversa sobre possíveis temas, definição de equipes (5 a 8 alunos) e papéis. Se preferir, pode já levar o tema definido com base nas inspirações dos conteúdos já trabalhados em sala.

2. Pesquisa e roteiro

Levantamento de informações, discussão de representações e escrita de roteiro simples. Essa parte, por sua vez, pode ser desenvolvida em casa pelos próprios estudantes e, no momento da aula, pode ser validada. Isso faz com que o professor ganhe mais tempo para desenvolver outros detalhes do projeto.

3. Planejamento da filmagem

Elaboração do storyboard (um esboço em quadros que mostra cada cena e ajuda a visualizar o curta antes de filmar), além da lista de planos, objetos, figurinos e locações. O storyboard é um recurso importante nesse processo porque organiza o trabalho do grupo e evita improvisos, servindo como guia para toda a equipe.



• 3

4. Filmagem

Gravação das cenas, com rodízio de funções e prática da linguagem audiovisual. É o momento de experimentar os planos e ângulos aprendidos, garantindo mais de uma tomada de cada cena para ter opções na edição. Esse ponto (de trabalhar diversos ângulos) costuma ser um diferencial no resultado final, trazendo um pouco mais de profissionalismo para o vídeo.

5. Edição

Montagem do curta em aplicativos simples, com inclusão de sons, textos e legendas. A edição é o processo em que o filme “ganhá forma”, permitindo cortes, ajustes de ritmo e criação de sentido narrativo. Essa etapa também pode ser desenvolvida pelos alunos em casa e, conforme o andamento das aulas, o material pode ser validado com o professor presencialmente ou por mensagens, a critério da escola e do docente.

6. Exibição e reflexão

Mostra coletiva dos curtas, seguida de roda de conversa sobre o processo e as aprendizagens. Esse momento valoriza o esforço dos grupos, cria memória coletiva e permite refletir criticamente sobre História e linguagem audiovisual.



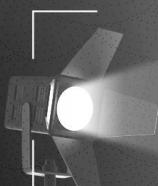
TÉCNICAS BÁSICAS DE LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Antes de filmar, é essencial relembrar, como levantado no Capítulo 2 deste trabalho, que **cada enquadramento, ângulo, movimento ou jogo de luz não é neutro**: todos são escolhas de linguagem que influenciam a forma como o espectador interpreta a cena. Dizer isso aos alunos é alfabetizar o olhar, pauta defendida por mim no mesmo capítulo. Ao trabalhar esses recursos em sala de aula, o professor ajuda os estudantes a perceberem que o audiovisual não apenas mostra a realidade, mas a **constrói**, selecionando e destacando sentidos. São pontos técnicos importantes a saber:

Planos de filmagem	Ângulos de câmera	Movimentos de câmera
Plano geral: mostra o ambiente todo	Olho no olho: transmite igualdade	Fixa: cria clareza e estabilidade
Plano médio: foca da cintura para cima	De cima (plongée): sugere fragilidade.	Panorâmica: mostra o espaço
Close-up: destaca rosto ou detalhe	De baixo (contra-plongée): gera imponência	Travelling: acompanha o personagem



• 4



ILUMINAÇÃO DESENHANDO COM LUZ

No cinema, a luz é tão importante quanto a câmera. Ela também é capaz de **criar atmosferas, produzir significados e orientar o olhar do espectador**. A iluminação pode sugerir alegria, mistério, dramaticidade ou naturalidade, mostrando que, no audiovisual, a luz também é linguagem. Ensinar aos alunos a observar e manipular a luz é ajudá-los a compreender que cada escolha estética comunica uma intenção.

Orientações práticas

Prefira luz natural: filmar próximo a janelas ou em áreas abertas garante clareza e economia. A chamada golden hour (primeiras horas da manhã ou fim da tarde) oferece uma luz suave e bonita.



Evite contraluz excessivo: quando a janela está atrás do personagem, o rosto fica escuro e perde-se a expressividade. O ideal é posicionar a luz de lado ou de frente.



Use recursos simples: uma cartolina branca ou um pedaço de isopor podem funcionar como rebatedores, clareando o rosto; já um lençol fino ou papel vegetal podem suavizar sombras fortes.



Sentido Pedagógico

Trabalhar a iluminação em sala é mostrar aos estudantes que o cinema não registra a realidade de forma automática, mas a modela. A luz direciona onde olhar, o que sentir e como interpretar. É por isso que, ao aprender a 'desenhar com luz', o aluno aprende também a ler criticamente as imagens, desenvolvendo um olhar sensível e consciente.



• 5



SOM: uma grande parte do resultado

No cinema escolar, o som representa metade da experiência do espectador. Um vídeo mal iluminado pode ser tolerado, mas um áudio ruim compromete a compreensão e o interesse. Ensinar os alunos a cuidar do som é, mais uma vez educar (nesse caso, agora, a escuta), mostrando que cada ruído ou silêncio carrega significado e interfere na captação da compreensão.

Orientações práticas

- Se possível, usar microfone de lapela para captar vozes com clareza.
- Sem microfone, gravar o áudio em um segundo celular, próximo à boca do personagem.
- Fazer sempre o clap (bater palma) no início da cena para sincronizar áudio e imagem. Isso facilita o trabalho da edição.
- Escolher ambientes silenciosos: fechar portas e desligar ventiladores ajuda muito.



• 6



CENÁRIO E FIGURINO: construindo mundos com pouco!

O cenário e o figurino são recursos que transportam o espectador para outro tempo ou lugar. Ele serve para comunicar ideias, culturas e contextos. Trabalhá-los em sala é estimular a **criatividade**, mostrando que não é preciso ter grandes produções para criar significado.



Orientações práticas

- **Cenário:** evitar poluição visual. Um corredor, uma sala ou o pátio podem se transformar em “épocas” diferentes com poucos objetos. O ambiente escolar pode ser suficiente para diversos cenários.
 - **Figurino:** trabalhar de forma simbólica, como um pano no ombro ou uma cor específica, que já ajudam a caracterizar o personagem. Em minhas experiências, os alunos trabalhavam com seus próprios panos e roupas, sem ter custos fixos.



PARA ORGANIZAÇÃO GERAL DO PROFESSOR

Guia para os Alunos:

Esse material pode ser copiado e anexado ao Word para entrega aos alunos. Nele, pode conter a organização de todo trabalho por parte dos alunos e, ao final, uma pequena avaliação para feedback.

Etapas para Criação do Curta-Metragem:

1. Tema:

2.Gênero (drama, comédia, suspense etc):

3.Sinopse:

4.Roteiro: crie a narrativa, com cenas, diálogos, personagens. [atividade pode ser desenvolvida em uma folha a parte e digitalmente]

5.Storyboard: desenhe os quadros principais do filme.

6. Divisão de Equipes:



• 8

6. Divisão de Equipes:

- Roteiristas:
-

- Direção:
-

- Atores/Atrizes:
-

- Figurino e Cenografia:
-

- Gravação (filmagem):
-

- Edição:
-

7. Gravação: siga o roteiro e grave as cenas.

8. Edição: use softwares simples como CapCut, Kinemaster, iMovie etc.

9. Exibição: organize uma mostra de filmes na escola.



• 9

EXTRA:



Tarefa de Feedback (Reflexão Pós-Projeto)

1. O que você aprendeu com essa experiência?

2. Quais foram os maiores desafios durante o processo?

3. Como foi trabalhar em equipe? Quais pontos positivos e negativos?

4. O que você mudaria se tivesse que refazer o projeto?

5. O curta atingiu os objetivos propostos? Por quê?

LINKS PARA ACESSAR, CONHECER MELHOR O PROJETO E, QUEM SABE, SE INSPIRAR:

- Projeto de Curta-Metragem pré-pandemia (ainda realizado no cinema, na minha época de aluna), ano de 2015:
<https://www.youtube.com/watch?v=2fPS1peeojE&list=PL0ZhjuHUKwEt07Ryyvng8iSJpAPa7WEDi>
- Projeto de Curta-Metragem pós-pandemia, reconfigurado para ser realizado na própria escola (já na função de professora), 2024 – ano de realização dos trabalhos da atual pesquisa:
<https://www.instagram.com/reel/C6WodSsLiQR/?igsh=NjZzNnE5amVmbmVw>
- Curta-Metragem da Fotonovela, utilizada como referência de estudo nesta dissertação:
<https://drive.google.com/file/d/19RN7E09VVKqtavS0hs0KnwYOhlOkZjGQ/view?usp=sharing>
- Curta-Metragem de uma turma orientada por mim, em 2022, sob título: *O Brasil em Segunda Classe*: <https://www.youtube.com/watch?v=SLcFcTbkzqg>
- Curta-Metragem de outra turma orientada por mim, também ano de 2022, sob título: *Favelarte*: <https://www.youtube.com/watch?v=ZURJDJ-Oom0>
- Curta-Metragem de outra turma orientada por mim, ano de 2024, sob título: *Juventude – Na luta que a gente se encontra*:
https://drive.google.com/file/d/1A24np3hTOUMOIyb_EC3WkLNrVzqKP_ju/view?usp=sharing
- Curta-Metragem de mais uma turma orientada por mim, ano de 2025, sob título: “É melhor morrer na luta do que de fome”:
<https://drive.google.com/file/d/1AmkHtks8zXaQuMEOg0nZMkuk2Bdexkru/view?usp=sharing>
- Curta-Metragem de outra turma orientada por mim, também em 2025, sob título: “Permita que Fale – É tudo para ontem!”:
<https://drive.google.com/file/d/1K2QkN7BgF5FmSZhgIPafy0mXB-sJyx4/view?usp=sharing>