



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

ANA CLARA CRUZ SILVA

CINEART APRESENTA: PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E APRENDIZAGEM
HISTÓRICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS (2024)

FLORIANÓPOLIS
2025

ANA CLARA CRUZ SILVA

**CINEART APRESENTA: PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E APRENDIZAGEM
HISTÓRICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS (2024)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato

FLORIANÓPOLIS

2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Cruz Silva, Ana Clara

CineArt Apresenta: : Produção cinematográfica e
aprendizagem histórica com estudantes da Rede Pública
Municipal de Florianópolis (2024) / Ana Clara Cruz Silva. --
2025.

116 p.

Orientadora: Luciana Rossato
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, Florianópolis, 2025.

1. Cinema. 2. Ensino de História. 3. Produção Audiovisual.
4. Aprendizagem Histórica. 5. Narrativas estudantis. I.
Rossato, Luciana . II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História. III. Título.

ANA CLARA CRUZ SILVA

**CINEART APRESENTA: PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E APRENDIZAGEM
HISTÓRICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS (2024)**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de mestre
em Ensino de História pelo Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História –
FAED, da Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Luciana Rossato - PPGH/PROFHISTÓRIA
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Prof^a Dr^a Luciana Rossato (orientadora) - PPGH/PROFHISTÓRIA
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Patrícia Teixeira de Sá - PROFHISTÓRIA
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Nucia Alexandra Silva de Oliveira -PPGH/PROFHISTÓRIA
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 25 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), instituição que me formou enquanto professora e que permanece presente na minha trajetória por meio da formação continuada. É uma alegria e um orgulho seguir vinculada a esse espaço de construção coletiva, que tanto marcou meu percurso acadêmico e profissional.

Finalizar esta dissertação foi um processo intenso, de escrita, escuta, revisões, criação e também de dúvidas, cansaço e recomeços. Por isso, este trabalho não é só meu.

À Natalia, amiga e parceira de faculdade, mestrado e profissão, agradeço por caminhar comigo desde o início desta jornada. Não existiria uma versão minha professora sem você ao meu lado, obrigada por me escutar, me fazer rir e chorar comigo nos momentos de desespero. Ainda bem que em 2017 nos encontramos.

À minha orientadora, professora Luciana, minha gratidão pelas leituras cuidadosas, pelas orientações precisas e pelas conversas que ampliaram meu olhar sobre o ensino de História.

À banca examinadora, professoras Nucia e Patrícia, obrigada por aceitarem participar deste trabalho, pela leitura atenta e pelas contribuições que fortaleceram a pesquisa.

Aos entrevistados do documentário, Ariana, Rose e Carolina, obrigada por confiarem no projeto e por compartilharem suas histórias com tanta abertura e sensibilidade. E um agradecimento especial ao Felipe, parceiro de profissão e articulador do Projeto Integral, que fez com que o *CineArt* existisse. Você é o professor que eu sempre quis ter.

Agradeço também à minha amiga, Giovanna, que se dedicou à edição do documentário, cuja colaboração técnica, estética e sensível fez com que o filme ganhasse forma. Seu trabalho foi indispensável para concretizar essa produção audiovisual.

Aos meus amigos Matheus e Melanie, agradeço pela presença constante, pelas risadas, conversas e trocas que aliviaram o caminho e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos colegas e professores do ProfHistória da UDESC, obrigada pelas trocas que enriqueceram minha prática e pelo ambiente de aprendizagem que construímos juntos.

Ao Leonardo, obrigada pela presença, pela paciência, amor e por me apoiar nos períodos mais intensos. Sua compreensão e carinho tornaram esse processo mais leve. No final do dia tudo sempre dá certo realmente, obrigada por acreditar em mim.

À minha irmã, Maria Gabriela, e aos meus sobrinhos, Livia e Davi, obrigada pelo carinho que sempre me acompanha. Ao meu pai, José Marcos, que me ensinou a amar o cinema, esse amor que virou linguagem, pesquisa e minha forma de me expressar.

À minha mãe, Rosana, e ao meu padrasto, José Carlos, obrigada por acreditarem em mim em cada etapa, mesmo quando tudo parecia incerto. O apoio de vocês tornou este caminho possível. Todos os passos que eu dei até aqui foram graças a vocês.

À equipe da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, meu agradecimento sincero pelo apoio ao longo de todo o projeto, pelas conversas e pela parceria no cotidiano escolar.

E aos meus estudantes, a quem dedico este trabalho com profundo carinho: obrigada por me ensinarem todos os dias. Vocês me desafiam, me inspiram e renovam a cada encontro o sentido que encontro na docência. Fazer parte da história de vocês é um privilégio que levo comigo com muita gratidão.

Aos meus estudantes do *CineArt*, vocês
fizeram meu mundo *technicolor*.

Resumo¹

Esta dissertação investiga como a experiência de produzir um documentário contribui para a aprendizagem histórica entre estudantes da rede pública municipal de Florianópolis. A pesquisa foi realizada na Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, em 2024, no bairro Campeche, com turmas do sexto, sétimo e oitavo anos participantes do Projeto Integral, destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou em situação de vulnerabilidade social. A partir da criação do grupo CineArt, desenvolveu-se um projeto de produção cinematográfica que resultou no documentário “Nós fazemos parte dessa história?”². O filme explora a história de Florianópolis a partir das vivências e investigações dos estudantes, envolvendo entrevistas, pesquisas locais, análise de fontes e oficinas de roteirização, usando o cinema como metodologia para a aprendizagem histórica. A problemática central é: como a produção de um documentário investigativo sobre a história de Florianópolis possibilita a aprendizagem dos conhecimentos históricos pelos estudantes? Para respondê-la, mobilizam-se referenciais da Educação Histórica, como Ana Zavala (2024), e reflexões sobre cinema e educação presentes em Mônica Fantin (2007; 2010) e Alain Bergala (2008). Os resultados mostram que o processo de criação audiovisual favoreceu o desenvolvimento do pensamento histórico, ampliando a capacidade dos estudantes de analisar fontes, formular problemas e produzir narrativas próprias, além de fortalecer vínculos com o território e aumentar a participação e a autonomia. Conclui-se que a produção do documentário constituiu uma experiência formativa significativa: ao transformar o cinema em prática de criação e investigação, ampliou-se a compreensão dos estudantes sobre o passado e seu próprio papel como sujeitos históricos, evidenciando o potencial do audiovisual no ensino de História.

Palavras-chave: Cinema; Ensino de História; Produção audiovisual; Aprendizagem histórica; Narrativas estudantis.

¹ Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UDESC sob o número: 84453724.3.0000.0118

² O documentário pode ser acessado neste link: [Nós fazemos parte dessa história.FINAL.mov](#)

ABSTRACT

This dissertation investigates how the experience of producing a documentary contributes to historical learning among students in the public school system of Florianópolis. The research was conducted in 2024 at Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, located in the Campeche neighborhood, with sixth-, seventh-, and eighth-grade students participating in the Projeto Integral, which is aimed at learners with learning difficulties and/or in situations of social vulnerability. Through the creation of the CineArt group, a filmmaking project was developed that resulted in the documentary “Are we part of this history?”. The film explores the history of Florianópolis through the students' lived experiences and investigations, involving interviews, local research, source analysis, and scripting workshops, using cinema as a methodology for historical learning. The central research question is: how does the production of an investigative documentary about the history of Florianópolis enable students to learn historical knowledge? To address this question, the study draws on theoretical perspectives from Historical Education, such as Ana Zavala (2024), as well as reflections on cinema and education found in the works of Mônica Fantin (2007; 2010) and Alain Bergala (2008). The results show that the audiovisual creation process supported the development of historical thinking by expanding students' ability to analyze sources, formulate problems, and produce their own narratives, while also strengthening their connection to the territory and increasing engagement and autonomy. It is concluded that producing the documentary constituted a meaningful formative experience: by transforming cinema into a practice of creation and investigation, students deepened their understanding of the past and of their own role as historical subjects, demonstrating the potential of audiovisual media in History education.

Keywords: Cinema; History Education; Audiovisual production; Historical learning; Student narratives.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Quadro feito em sala com os estudantes do Projeto Integral.....	64
Figura 2: Chuva de ideias prévias feita em sala com os estudantes do Projeto Integral.....	68
Figura 3: Material didático com Imagens de Desterro e Florianópolis.....	71
Figura 4: Material didático com fotografias da ponte Hercílio Luz.....	75
Figura 5: Material didático com Mapas da área central de Florianópolis.....	78
Figura 6: Material didático com fotografias da região do aterro de Florianópolis.....	79
Figura 7: Quadro de perguntas feitas pelos estudantes para a historiadora.....	83
Figura 8: Fotografia do grupo CineArt feita com câmera pinhole.....	85
Quadro 1: Datas e assunto das aulas.....	59
Gráfico 1: Levantamento do ano de curso dos estudantes.....	57
Gráfico 2: Levantamento do estado de origem dos estudantes.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EBM	Escola Básica Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INC	Instituto Nacional de Cinema
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
PI	Projeto Integral
TV	Televisão
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VHS	<i>Video Home System</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: CINEMA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	25
1.1 – HISTÓRIA DO CINEMA.....	25
1.2 – FUNÇÕES NO CINEMA E GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS	29
1.3 – PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
1.4 – PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO: O DOCUMENTÁRIO COMO PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	45
CAPÍTULO II: CINEART: PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA COM OS ESTUDANTES.....	54
2.1 – PROJETO INTEGRAL E INÍCIO DO CLUBE DE CINEMA.....	54
2.2 – PRIMEIRA REUNIÃO DO CLUBE: APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO.....	60
2.3 – PRIMEIRAS ATIVIDADES: ENTREVISTA, CHUVA DE IDEIAS SOBRE O CAMPECHE E OFICINA SOBRE A HISTÓRIA DE FLORIANÓPOLIS.....	66
2.4 – DEFINIÇÃO DE PROBLEMÁTICAS E DE UM TEMA PARA O FILME.....	81
2.5 – DESENVOLVIMENTO DO ROTEIRO EM GRUPO.....	85
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO³

Em 2021 comecei a lecionar na escola em que estudei a maior parte da minha vida. A E.E.B. Altamiro Guimarães, no município de Antônio Carlos, possibilitou que eu tivesse minha primeira experiência como professora e também com o uso de cinema no ensino de história. Naquele mesmo ano, junto com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio, produzimos uma série de curtas sobre a Revolução Francesa. As exibições das produções provocaram risadas, mas também um resultado positivo sobre a atividade. Foi perceptível uma aprendizagem histórica acerca do tema e um uso criativo e diferente do conteúdo. A História não parecia mais tão maçante para eles.

Naquele mesmo ano me inscrevi novamente no vestibular, dessa vez para o curso de Cinema na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os planos para fazer uma segunda graduação começaram enquanto cursava a primeira, em História. Assistir *Um homem com uma Câmera* (1929) de Dziga Vervot na disciplina de História Contemporânea I com certeza me impactou a ponto de encarar novamente o vestibular. Mas a vontade de fazer cinema já vinha crescendo desde a adolescência e eu só demorei para perceber. Desde o ensino fundamental passei a me interessar mais e mais, até que uma professora de História (que teve grande influência para eu me tornar professora) me indicou *A Invenção de Hugo Cabret* (2011) de Martin Scorsese. Naquele mesmo dia aluguei o filme na locadora e tive algo que ainda hoje eu sinto com o cinema, uma experiência que te transforma em poucas horas ou até minutos. Esse filme não é mais meu favorito, pois o cinema tem essa capacidade de ser surpreendente. Hoje sinto que a sala de aula provoca uma experiência parecida, já que é comum eu sair de duas aulas seguidas com o sexto ano do Ensino Fundamental transformada.

Ao pensar no cenário de uma sala de aula muitos elementos podem surgir. Os estudantes enfileirados em suas carteiras, ou fora delas, a professora de pé em frente ao quadro e, dependendo da sua idade, você pode imaginar um

³ Essa pesquisa contou com concessão de bolsa Promop/UDESC de 2023 a 2025. É vinculada ao Laboratório de Ensino de História (LEH-UDESC) e ao Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas (CNPq/UDESC) que tem apoio da Fapesc quanto à infraestrutura dos grupos de pesquisa da UDESC.

giz ou um canetão em sua mão. São inúmeras as formas de transformar uma sala de aula em um cenário, assim como são diversas as possibilidades de ensinar nesse mesmo ambiente.

No ensino de História os caminhos possíveis para o trabalho em sala de aula são muitos. Os diferentes métodos e abordagens teóricas oferecem diversas maneiras de tratar um mesmo tema. O docente pode escolher analisar grandes processos históricos ou, alternativamente, concentrar-se nas trajetórias de indivíduos ou grupos, explorando suas vivências e relações sociais. Independentemente da abordagem adotada, o ensino de História sempre parte de uma escolha. A linguagem cinematográfica, por ser antes de tudo um texto, permite explorar tanto movimentos mais amplos quanto experiências singulares.

Em 2017, quando ingressei no curso de licenciatura em História na Universidade do Estado de Santa Catarina, não imaginava que a educação seria minha parte favorita, mas por sorte de ter entrado em uma universidade tão voltada para o ensino, consigo lembrar e traçar os momentos em que o ensino de História foi se tornando tão importante para mim. Por gostar tanto de arte, ter interesse em Cinema e já ter feito curso de teatro, me interessei pela expressão que o ensino proporciona. Então, quando entrei na sala de aula como professora pela primeira vez, senti novamente a sorte de não apenas ter escolhido um curso no qual amei fazer, mas também a sorte de ter encontrado uma profissão que me encanta. Resolvi retornar a UDESC em 2023, dessa vez como mestranda, através do ProfHistória, pois meu objetivo era continuar na sala de aula, do qual eu tanto gosto e ao mesmo tempo pensar em um projeto que mobilizasse os estudantes e me desafiasse. Preciso dizer de antemão que consegui ambos, principalmente me desafiar.

O projeto de mestrado foi aplicado na Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, escola pública da rede municipal de Florianópolis, situada no bairro Campeche. A turma selecionada para a realização da pesquisa participava do Projeto Integral e era composta por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente do sexto, sétimo e oitavo anos. O Projeto Integral faz parte de uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Florianópolis que oferece, no contraturno escolar, aulas em diversas áreas do conhecimento para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem em português e

matemática, ou que estão em situação de vulnerabilidade social, bem como para aqueles que haviam passado de ano com restrições (notas abaixo da média estabelecida pelo município). Durante o projeto, eu dispunha de uma manhã completa de trabalho com o grupo. No entanto, em razão do interesse despertado pela proposta do documentário, outros estudantes da escola também se integraram às atividades, mesmo não fazendo parte oficialmente do Projeto Integral.

Nosso projeto particular (nosso, pois os estudantes fundaram o grupo junto comigo e contribuíram ativamente no desenvolvimento das atividades) foi criando força e mobilizou toda a comunidade escolar, incluindo pais e outros professores, que frequentemente ajudavam nas entrevistas e gravações. Além disso, o grupo Cinema e Escola do curso de Cinema da Universidade Federal de Santa Catarina, também contribui com as atividades. O nome do projeto foi decidido entre os estudantes como CineArt e tinha como objetivo trabalhar cinema e história com produções audiovisuais.

O resultado final desse trabalho, para além de toda pesquisa e vivências escritas neste documento, foi um documentário produzido pelos estudantes com minha orientação, com o título de “Nós fazemos parte dessa história?”. A partir de pesquisas, entrevistas, visitas ao bairro e experiências práticas, como a construção de uma câmera escura, os estudantes buscaram compreender o passado e as transformações do Campeche. Entrevistaram moradores, professores e levantaram questões sobre identidade e pertencimento.

Nesta pesquisa optei por utilizar uma linguagem audiovisual voltada para a valorização das histórias individuais e locais dos estudantes. Entre as escolhas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa está a produção de um documentário que parte das narrativas dos próprios estudantes envolvidos no projeto. Trabalhar a partir dessas histórias nos permite considerar as múltiplas dimensões sociais e culturais que constituem a experiência de cada estudante.

O desafio docente é, entre tantos, também educar os estudantes a não serem espectadores passivos. Enquanto historiadores e professores, pautados por métodos teóricos e práticos, temos um grande papel e responsabilidade. É complexo definir a importância ou finalidade do ensino de história, inclusive, essa acabou sendo uma das minhas principais reflexões no decorrer do

desenvolvimento e, principalmente, na reflexão final desta dissertação. Dentre as respostas possíveis podemos considerar a relevância de apresentar ferramentas de pesquisa com a finalidade de que se apropriem e questionem o mundo que os cercam. Como coloca o historiador Durval Albuquerque, em seu texto *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?*:

O passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado, ensinado. (2012. p. 30)

Ao colocar os estudantes nesse lugar ativo de pesquisa, fazê-los questionar o passado e abrir possibilidade para que eles escolham o que olhar do passado para construir uma narrativa acaba dando um significado para o ensino. Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é refletir sobre o uso de audiovisuais nas aulas de história, não irei manter uma visão pessimista da predominância das mídias no mundo atual. Optei por dar atenção ao uso de produções cinematográficas no ensino de história, considerando as possibilidades do uso dessa linguagem no ensino e na aprendizagem histórica.

Para desenvolver a pesquisa parto da seguinte problemática: como a produção de um documentário investigativo sobre a história de Florianópolis possibilita a aprendizagem dos conhecimentos históricos pelos estudantes?.

Nesse caso, para além de questionar esses documentos enquanto fonte histórica, sugiro também usufruir dos aspectos da produção de um filme, ampliando as discussões. É perceptível o quanto filmes estadunidenses são mais populares que o cinema nacional ou que filmes de outras partes do globo. Percebe-se uma predominância dos filmes na língua inglesa e, enquanto narrativa, de histórias que contemplam principalmente os Estados Unidos e países europeus, como França e Inglaterra. A forte presença e o protagonismo dos filmes de língua inglesa no mercado reproduzem o poder político e econômico destes países. O espaço escolar pode apresentar narrativas não-hegemônicas sobre a História, possibilitando uma aproximação com o universo dos estudantes.

A linguagem cinematográfica dialoga profundamente com o espectador/estudante e pode despertar sentimentos, sonhos, angústias, medos e risadas. Em sala de aula, os conteúdos de história muitas vezes também afetam os estudantes, causando empatia, reconhecimento e pertencimento já que compreender a ação da humanidade ao longo do tempo também desperta uma série de sentimentos. Chimamanda Adichie em *O perigo de uma história única* discorre acerca de ter sido sempre apresentada a literatura inglesa:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. (Adichie, 2019, p.8)

A escritora está falando principalmente sobre literatura, entretanto, podemos expandir para outras áreas da arte. Cinema também é um texto, uma narrativa e, como coloca Walter Benjamin (1987), é um agente poderoso da reprodutibilidade técnica. Filmes não são feitos sozinhos, são criações da coletividade. Essa coletividade também está presente na sala de aula, onde narrativas são construídas entre estudantes e professores. A construção desse conhecimento também deve ser analisada, como destacam os historiadores Cristiano Nicolini e Kênia Medeiros:

Não existe uniformidade de narrativas, pois a sociedade é marcada por diferentes formas de pensamento. Há inúmeras possibilidades de olhar para o passado e precisamos, como professores e professoras de história, avaliar essas versões, buscando a consistência empírica e a lógica que possam validá-las ou refutá-las. Por isso, é importante dar atenção às formas como os alunos e as alunas constroem ideias sobre o que, como e por que aconteceu um dado passado. (Nicolini; Medeiros, 2021, p. 289)

Pensando nisso, algumas escolhas foram feitas nesta pesquisa. A principal é utilizar o cinema não apenas como um recurso visual para as aulas, mas também para pensar em sua criação com os estudantes. Atentando sempre para não produzir uma visão hegemônica que reforce uma história oficial e universal.

Na celebração dos 350 anos de Florianópolis, em 2023, a narrativa construída sobre a história da cidade reforçou, mais uma vez, a valorização da cultura açoriana como marca identitária principal. Um exemplo é a série

documental *Viva Açores*, lançada em fevereiro daquele ano. Com frequência, a colonização portuguesa é tomada como ponto de partida hegemônico para contar a história local, apagando outras presenças e experiências históricas. Como lembra Walter Benjamin em *O Anjo da História*: “Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe” (2012, p. 12).

Não são apenas os discursos turísticos e midiáticos que sustentam essa narrativa marcada pela colonialidade. Ela se revela também nos marcos simbólicos da cidade, ruas, monumentos e no próprio nome Florianópolis, que celebra um presidente autoritário em detrimento das histórias dos povos que viveram e vivem na Ilha. A consolidação de uma história oficial privilegia uma perspectiva eurocêntrica, ignorando a diversidade cultural e étnica que compõe a cidade. A modernização da cidade, intensificada no século XX, acentuou a urbanização excludente e os processos de segregação espacial, reforçando desigualdades históricas que têm origem no período colonial. Essas marcas estão presentes tanto na geografia urbana quanto nas memórias coletivas.

Ao longo do tempo, Florianópolis foi atravessada por diferentes fluxos migratórios. Para além da presença portuguesa, a cidade carrega as marcas profundas da diáspora africana, cujos descendentes contribuíram, e seguem contribuindo, com saberes, práticas culturais e formas de resistência que muitas vezes foram apagadas das narrativas oficiais. A cidade também foi formada por pessoas vindas de diversas regiões do Brasil, vindas do interior de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Pará e outros estados, que encontraram na ilha novas possibilidades de vida, embora frequentemente enfrentando desafios relacionados à desigualdade e ao pertencimento. Mais recentemente, Florianópolis tem recebido migrantes de diferentes países latino-americanos, especialmente do Haiti, da Venezuela e da Colômbia, que se somam ao tecido urbano com suas línguas, culturas e histórias, ainda pouco reconhecidas nos discursos institucionais.

Nesse contexto, a proposta de produzir um documentário com estudantes do Ensino Fundamental II sobre a história de Florianópolis busca tensionar a narrativa dominante e abrir espaço para outras vozes. O objetivo é evidenciar

histórias que não homenageiam apenas os “vencedores”, mas que revelam a pluralidade de sujeitos que construíram, e seguem construindo, a cidade. O cinema, enquanto linguagem e prática pedagógica, torna-se aqui uma ferramenta para dar visibilidade às memórias silenciadas e fortalecer o vínculo entre juventude, território e história.

A utilização do cinema e do audiovisual no ensino de História tem sido objeto de reflexão e de práticas pedagógicas que buscam ampliar as possibilidades de construção do conhecimento histórico na educação básica. Em uma sociedade saturada de imagens e narrativas audiovisuais, pensar o ensino de História apenas pela via textual mostra-se insuficiente para abarcar a complexidade das formas contemporâneas de percepção do passado.

Cezar Migliorin, cineasta e pesquisador da relação entre cinema, educação e política, argumenta que o cinema deve ser incorporado aos processos educativos não para ilustrar os conteúdos, mas para gerar espaço de criação e pensamento, articulando afetos, política e historicidades (Migliorin, 2015). Da mesma maneira, Mônica Fantin, professora e pesquisadora, especializada em educação, infância e cultura audiovisual, enfatiza que o audiovisual constitui uma linguagem própria, que amplia as possibilidades de expressão, comunicação e construção de saberes, favorecendo o desenvolvimento de um olhar crítico e criativo por parte dos estudantes (Fantin, 2010).

Nesse debate, Alain Bergala, cineasta e educador francês, também contribui ao afirmar que o cinema na escola deve ser trabalhado como experiência estética e espaço de criação, e não apenas como ferramenta de transmissão de conteúdo. Para Bergala (2008), o contato com o cinema permite aos estudantes desenvolverem novas formas de sensibilidade e pensamento, rompendo com práticas pedagógicas tradicionais e proporcionando encontros com a arte, o que enriquece a formação cultural e histórica dos sujeitos.

No campo da aprendizagem histórica, estudos como os de Peter Lee, historiador e pesquisador da Historical Association do Reino Unido, e de Ana Zavala, educadora e pesquisadora uruguaia, reforçam que aprender História envolve desenvolver modos de pensar historicamente, compreendendo a

natureza do conhecimento histórico e a maneira como narrativas sobre o passado são construídas.

É nesse contexto que o uso do cinema no ensino de História também tem sido objeto de diversas pesquisas no âmbito do ProfHistória. Denise Quitze Kleine (2016) propôs o uso do cinema como ferramenta para abordar a pluralidade cultural, buscando superar a abordagem episódica dos temas transversais no currículo. Eliane Leite Barbosa (2016), por sua vez, utilizou filmes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para gerar reflexões sobre o mundo do trabalho e estimular a construção de saberes históricos. João Misael da Silva Brossa (2018) analisou materiais didáticos que orientam o uso do cinema em sala de aula, discutindo as implicações desses recursos para a autonomia docente e para a formação de leitores críticos de imagens. Já Muriel Rodrigues de Freitas (2018) e Jonas Tadeu Amaral Pinto (2019) avançaram na direção da produção audiovisual como prática pedagógica, explorando a criação de documentários e dispositivos fílmicos como formas de expressão histórica e de envolvimento ativo dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Apesar dos avanços, observo que a maioria dessas pesquisas ainda mantém o audiovisual como recurso de apoio ou como ferramenta de análise de temas históricos. Ao realizar um levantamento no portal do ProfHistória, identifiquei que, até abril de 2025, existem cerca de 30 dissertações que abordam o cinema no ensino de História. Contudo, a grande maioria desses trabalhos trata o cinema como fonte ou objeto de análise histórica, e não como meio de produção ativa pelos estudantes. Essa constatação não representa uma limitação das pesquisas anteriores, mas revela uma possibilidade de inserção de novas abordagens, como a proposta nesta pesquisa, que busca explorar a criação audiovisual pelos próprios estudantes como prática para a aprendizagem histórica.

Nesse cenário, essa dissertação propõe um caminho específico ao trabalhar com a produção de documentários vinculados à história de seu território e realizados pelos estudantes do Ensino Fundamental II. Busca-se, com isso, contribuir para o desenvolvimento não apenas da análise crítica de imagens, mas também da construção ativa de narrativas históricas pelos próprios estudantes. O audiovisual é compreendido aqui como instrumento de mediação para a

aprendizagem histórica, favorecendo a reflexão acerca do conhecimento histórico, a articulação de diferentes fontes e a produção de sentidos sobre o passado a partir das experiências dos alunos.

Assim, esta pesquisa se propõe a desenvolver competências de pensamento histórico conforme discutido por Peter Lee, Ana Zavala e Ana Maria Monteiro, enfatizando processos de análise, interpretação de fontes e construção narrativa. Ao escolher a produção audiovisual como prática de autoria, conectada ao território e às experiências de vida dos estudantes, com essa pesquisa busco desenvolver uma prática pedagógica que reconheça os alunos como sujeitos que vivem, narram e transformam a História.

A proposta também dialoga com Mônica Fantin (2010) e Alain Bergala (2008), ao compreender o cinema e o audiovisual como práticas criativas e críticas, que deslocam a relação tradicional entre escola, conhecimento e linguagem, possibilitando novas formas de vivenciar e aprender a História.

Além da produção do documentário, será analisado também o processo de criação e aprendizagem mobilizado no decorrer do processo de elaboração desse material a partir de algumas questões: Os estudantes conseguem refletir sobre as fontes utilizadas? Como os estudantes analisam e utilizam as fontes no documentário? A atividade possibilitou que os estudantes aprendessem história? Quais foram os aprendizados? Como eles relacionaram o passado e o presente?

A dissertação está dividida em dois capítulos, o primeiro, *Cinema, produção audiovisual e aprendizagem histórica*, apresenta uma reflexão sobre o cinema e o audiovisual como linguagens educativas e suas implicações para o ensino de História. Inicialmente, parte-se da compreensão do cinema e do audiovisual como expressões culturais que transformaram as formas de percepção e representação da realidade, mais do que uma simples evolução técnica. A partir das contribuições de Mônica Fantin, aborda-se o papel do audiovisual como espaço de formação estética e crítica; e com Alain Bergala, discute-se a importância do cinema como linguagem de criação no contexto escolar. Neste capítulo também faço uma reflexão sobre o impacto das transformações tecnológicas nas práticas educativas, considerando a sociedade do espetáculo e o consumo acrítico de imagens, com base nas ideias de Walter Benjamin e Marcos Napolitano. Ao longo da discussão, enfatiza-se a

necessidade de compreender o audiovisual não apenas como instrumento pedagógico, mas como linguagem formadora de sujeitos críticos, preparando o terreno para a proposta de utilização do documentário como ferramenta metodológica de intervenção e criação de narrativas históricas no ambiente escolar.

No segundo capítulo, *CineArt: Produção Cinematográfica com estudantes*, descrevo a implementação do projeto. A pesquisa foi desenvolvida no eixo de Educomunicação, a partir da criação de um clube de História e Cinema voltado para estudantes do sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental II. As atividades foram planejadas com base em princípios metodológicos da aprendizagem histórica e da prática investigativa, articulando oficinas de análise de fontes históricas, realização de entrevistas, exercícios de leitura e interpretação, e a construção coletiva de roteiros cinematográficos.

Busquei proporcionar aos estudantes experiências formativas que unissem a reflexão histórica à prática audiovisual, utilizando o documentário como instrumento tanto de investigação quanto de autoria. Ao longo deste capítulo, compartilho as estratégias didáticas que adotei para lidar com as dificuldades de aprendizagem e as condições específicas do público-alvo, bem como faço uma reflexão sobre como o audiovisual, ao ser incorporado como linguagem de pesquisa, ampliou as possibilidades de construção de um conhecimento histórico a partir das próprias histórias dos estudantes.

CAPÍTULO I

CINEMA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

1.1 – HISTÓRIA DO CINEMA

O surgimento do cinema, enquanto técnica e arte, ocorreu no final do século XIX. A criação não teve um dia ou local específico, aconteceu em diversas partes do mundo de forma quase simultânea, mas singular em cada contexto. O cinema parte da fotografia, que teve seu advento no início do século XIX, o que diferencia as duas artes (que são próximas), é que o cinema é a imagem em movimento.

A arte cinematográfica parte da experimentação. Inicialmente, surge como “uma continuação na tradição das projeções de lanterna mágica, nas quais, desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas (...)” (Costa, 2006, p. 17). Flávia Cesarino Costa, doutora em História do Cinema, observa que, por se tratar de experimentos realizados em diversos locais simultaneamente com o propósito de desenvolver a imagem em movimento, as técnicas eram variadas. Em sua origem objetos como *taumatrópio*⁴ e *zootrópio*⁵ auxiliaram o desenvolvimento das técnicas.

No período denominado de “primeiro cinema”, que corresponde aproximadamente de 1895 a 1915, os avanços tecnológicos permitem o advento da imagem em movimento. O filme *Roundhay Garden Scene*⁶ de 1888 é considerado um dos primeiros filmes. Apesar de ter apenas dois segundos de duração, é um dos primeiros exemplos da imagem em movimento. A palavra filme deriva da técnica de utilização da gravação de várias películas em sequência que captam o movimento. Portanto, os filmes não necessitavam inicialmente contar uma narrativa, bastava o registro. Após os experimentos,

⁴ Brinquedo de animação. Consiste em duas figuras, que ao balançar formam uma animação. Sua criação aconteceu aproximadamente no início do século XIX.

⁵ Máquina giratória que causa uma animação de figuras, trata-se de um cilindro com uma sequência de imagens em seu centro, ao redor do objeto existem frestas que permitem a visualização das figuras em movimento.

⁶ O curta-metragem possui dois segundos de duração, foi dirigido por Louis Le Prince em 1888. É considerado um dos filmes mais antigos ainda preservados.

uma das primeiras obras exibidas é dos irmãos Lumière⁷, *Sortie de l'usine Lumière à Lyon*, em português *Empregados deixando a Fábrica Lumière*, que foi exibido em Paris em 1895. A projeção aconteceu em um aparelho criado pelos mesmos, chamado de cinematógrafo. Essa tecnologia permitia capturar as imagens, revelar o filme e projetar a imagem. A partir da palavra “cinematógrafo”, surge a palavra “cinema”, que significa movimento gravado. Nesse mesmo contexto, por volta de 1893, Thomas Edison⁸ estava patenteando sua invenção que também capturava a imagem em movimento, revelava o filme e projetava para o público.

O surgimento do cinema enquanto técnica não significou o surgimento imediato do cinema enquanto espaço físico. De acordo com Costa (2006, p. 20), “os primeiros filmes tinham herdado a característica de serem atrações autônomas, que se encaixavam facilmente nas mais diferentes programações desses teatros de variedades.” Esses espaços eram conhecidos como *vaudevilles*⁹, locais de entretenimento que exibiam uma variedade de atrações, como apresentações teatrais, números circenses, danças, mágicos e, posteriormente, filmes. O interesse pela novidade cinematográfica cresceu rapidamente, impulsionando a demanda por projetores e, conseqüentemente, levando à melhoria da qualidade das imagens exibidas.

Entre as empresas que mais se destacaram nos Estados Unidos nesse período estavam a Biograph, a Vitagraph e a Edison Company, produtoras responsáveis não apenas pela criação de filmes, mas também pela venda dos projetores. Nesse contexto, os filmes eram silenciosos, o que conferia aos *vaudevilles* autonomia para criar trilhas sonoras próprias, ou optar por exibições sem som. Cada exibidor adaptava a apresentação conforme o espetáculo local.

⁷ Auguste e Louis Lumière foram uns dos principais nomes do desenvolvimento do cinema enquanto técnica e na parte artística. Para além da criação dos filmes, eram engenheiros, responsáveis pela criação do cinematógrafo, máquina que filmava e projetava películas cinematográficas. Os irmãos produziram diversos filmes relacionados com indústria e o cotidiano na cidade, pois cresceram herdando e trabalhando na indústria do pai, Antoine Lumière.

⁸ Empresário estadunidense que desenvolveu e patenteou diversos produtos nesse período, como o fonógrafo, lâmpada elétrica e o próprio cinetoscópio. O desenvolvimento não significava sempre a criação destas máquinas, mas sim um aperfeiçoamento.

⁹ Para aprofundar o entendimento sobre os vaudevilles e sua relação com o surgimento do cinema, recomenda-se consultar: SKLAR, Robert. *Uma história do cinema americano*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Com o tempo, os filmes ficcionais, que desenvolviam narrativas através da montagem, começaram a ganhar destaque. Uma das produtoras pioneiras nesse tipo de produção foi a Star Film, do cineasta Georges Méliès, responsável por obras icônicas como *Le Voyage dans la Lune* (Viagem à Lua), lançado em 1902. Os filmes de Méliès eram caracterizados pela utilização de recursos teatrais e efeitos de montagem, que criavam ilusões cinematográficas, como o desaparecimento súbito de objetos em cena, conferindo à nova arte um caráter mágico e encantador.

O cinema enquanto espaço físico aparece anos depois do surgimento dos filmes, já que

por estar misturado a outras formas de cultura, como o teatro, a lanterna mágica, o vaudeville e as atrações de feira, o cinema se encontraria num estágio preliminar de linguagem. Os filmes teriam aos poucos superado suas limitações iniciais e se transformado em arte ao encontrar os princípios de sua linguagem, ligados ao manejo da montagem como elemento fundamental da narrativa (Costa, 2006, p. 22).

Por anos, os filmes eram construídos para entreter, como uma atração de teatro, porém sem os textos narrativos. A fotografia foi muito explorada nessa fase conhecida como “cinema de atrações” (Costa, 2006, p. 24). O filme exibido era modificado conforme o espetáculo, cada exibidor o transformava conforme suas demandas e necessidades, portanto um mesmo filme poderia ter diversas trilhas sonoras, dependendo do local em que fosse projetado. É diferente da relação que possuímos com o espaço físico de um cinema atualmente, em que o silêncio é preservado, o ambiente é escuro e a atenção é voltada para a obra cinematográfica, que é passada originalmente conforme foi produzida.

Esse cenário muda quando os filmes de ficção começam a ser produzidos. A duração dos filmes começa a aumentar, se antes eram trechos de segundos de uma cena cotidiana, agora os filmes chegam a durar até dez minutos. O espaço em que são transmitidos também mudaram. Além dos vaudevilles, os filmes passaram a ser projetados nos nickelodeons, locais maiores que os vaudevilles e que tinham como foco a exibição de filmes (Costa, 2006). O público também passou a ser diferente, tendo como principais espectadores as pessoas mais pobres, sendo um divertimento para os trabalhadores.

Eram locais rústicos, abafados e pouco confortáveis, onde muitas vezes os espectadores viam os filmes em pé se a lotação estivesse esgotada. Mas ali se oferecia a diversão mais barata do momento: o ingresso custava cinco centavos de dólar - ou um níquel, daí seu nome. Os nickelodeons foram adotados imediatamente pelas populações de baixo poder aquisitivo que habitavam os bairros operários das cidades norte-americanas (Sklar 1978, p. 30). Enriqueceram pequenos e grandes exibidores e se espalharam por todos os Estados Unidos. Eles marcam o início de uma atividade cinematográfica verdadeiramente industrial (Costa, 2006, p. 27).

A existência de um público interessado incentivou o aumento das produções cinematográficas e a criação de um espaço destinado apenas à exibição de filmes, que posteriormente adota o nome de “cinema”, como conhecemos. Os primeiros anos do surgimento do cinema enquanto arte estavam diretamente ligados a fotografia e montagem, por serem os focos principais de atenção em um filme até então. O cinema ainda era silencioso e técnicas de montagens estavam em intenso processo de experimentação. Conforme o passar dos anos, não apenas os filmes vão se tornando mais longos, como as técnicas de fotografia também são modificadas. Novos enquadramentos são criados, as câmeras começam a se aproximar mais dos atores, mudando os enquadramentos que se pareciam com uma apresentação de teatro.

De 1907 a 1913, o cinema pouco a pouco organiza-se de forma industrial, estabelecendo uma especialização das várias etapas de produção e exibição dos filmes, e transforma-se na primeira mídia de massa da história. Os filmes passam a ser mais compridos, atingindo um tamanho médio de mil pés (um rolo) e duram cerca de 15 minutos. Usam mais planos e contam histórias mais complexas. Os cineastas experimentam várias técnicas narrativas. Os primeiros longas-metragens, com mais de uma hora, serão exceção nesse período e só se generalizarão após a Primeira Guerra Mundial. As práticas de produção de filmes vão sendo padronizadas em resposta à necessidade de satisfazer a crescente demanda dos exibidores (Costa, 2006, p. 37).

Quem mais influenciou a indústria nesse período foram os franceses, pioneiros em várias técnicas. Até mesmo nos Estados Unidos, que é bastante conhecido por Hollywood, o cinema francês dominava os vaudevilles. O cenário muda quando a indústria cinematográfica adota um discurso bastante moral, em que vários filmes têm cenas censuradas. A partir dessa mudança, a indústria estadunidense volta a ganhar força, com a censura de filmes franceses.

A mudança substancial de estatuto do cinema se fez acompanhar de um processo cultural. A fundação de periódicos dedicados ao cinema, cineclubes e salas especializadas objetivou persuadir um público cada vez maior. Em meados da década de 1920, o estatuto do cinema não era mais o mesmo, a "sétima arte" passou a desfrutar de um reconhecimento oficial nos meios literário e artístico (Costa, 2006, p. 95).

Com o passar dos anos e os avanços expressivos nas técnicas cinematográficas, o cinema foi, gradualmente, consolidando-se como uma forma de arte e como expressão cultural, enquanto as salas de exibição se popularizaram.

1.2 – FUNÇÕES NO CINEMA E GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS

Os filmes podem ser definidos em gêneros e pela duração: curta-metragem com duração de cerca de quinze minutos, média-metragem com duração entre vinte e sessenta minutos e longa-metragem com mais de uma hora de duração. Independente da duração, os filmes podem ter qualquer gênero e subgênero.

Para a produção de uma obra cinematográfica são designadas funções, com diferentes direções. Além do diretor geral, responsável pela obra como um todo, cada área do filme conta também com profissionais que lideram setores específicos, como roteiro, fotografia, arte, som e montagem.

No roteiro é definido o gênero cinematográfico. A obra será romance, terror, ficção científica ou ação? Terá um subgênero? Um terror científico ou uma comédia romântica? Toda história parte de uma ideia e, a partir disso, é desenvolvido o texto que irá definir o orçamento, a duração do filme e a quantidade de profissionais envolvidos com a obra. Nem sempre o roteiro vem antes da produção e das gravações, como é o caso de um documentário, em que o roteiro pode ser construído antes, durante ou depois das gravações.

A produção é responsável pelo orçamento do filme. É uma das bases fundamentais, pois acompanha a obra na pré-produção (planejamento antes das gravações), durante as gravações e na pós-produção (montagem, efeitos especiais, mixagem do som e distribuição do filme). O pagamento dos profissionais envolvidos, alimentação, datas para gravação, procura por locação

e prazos, são todos definidos pela produção. São diversos os cargos dentro dessa função, por conta da quantidade de demandas. Assim como um professor organizando uma saída de estudos, a produção assume inúmeras responsabilidades simultâneas, exigindo planejamento rigoroso e coordenação de equipe.

A direção geral do filme nem sempre é comandada pelo roteirista. Portanto, a direção organiza o filme, define como será a fotografia, contrata profissionais que estão alinhados artisticamente com sua visão, guiam os profissionais em cena, não apenas os atores, mas também a equipe no geral. É o responsável por pensar em conjunto com todas as equipes e seus procedimentos. Como será a fotografia? A colorização? A arte? O som? A partir das orientações do diretor ou diretora, o filme é construído.

Os cenários, figurinos, maquiagem e até alguns efeitos especiais são feitos pela equipe de arte. A partir do roteiro um cenário à parte é construído, dando profundidade às cenas e personagens, ou seja, é boa parte do universo do filme. Decidem em conjunto com a produção e direção a locação perfeita para as gravações. Influencia na fotografia e na iluminação das cenas, conectada diretamente com o som e a trilha sonora.

Cabe a fotografia planejar os enquadramentos, planos sequência¹⁰, iluminação, sistema de maquinaria¹¹ e definição de planos. A decupagem das cenas, ou seja, a transformação do roteiro em cenas individuais, organizando para a gravação, é feita pela equipe de direção e fotografia. Em conjunto as equipes pensam nos planos e movimentações em cena. Além disso, a iluminação também é um trabalho pensado junto com a arte e a montagem, pois interfere diretamente no cenário e colorização final da obra.

Embora tenha sido incorporado ao cinema apenas anos após seu surgimento, o som tornou-se um elemento essencial para a construção narrativa dos filmes. E existem funções bem diversas para essa equipe. Trabalham na gravação do som direto, que é feito ao vivo com as falas dos atores; na composição de uma trilha sonora; na produção de sons ambiente, ou efeitos

¹⁰ Plano sequência é uma cena sem cortes que mostra toda ação de uma personagem.

¹¹ Maquinária é todo equipamento que está presente no estúdio de gravações, como iluminação, câmeras, tripés ou carrinhos.

sonoros; na dublagem e vozes de fundo e por último na mixagem, trabalho que é feito junto com a montagem final. O som é importante pois define o clima das cenas e pode marcar personagens. É comum em novelas brasileiras a utilização de trilhas sonoras para núcleos de personagens ou para personagens específicos. As músicas escolhidas marcam os espectadores, que esperam a chegada do personagem quando escutam sua música tema.

Por último, a montagem, ou seja, a edição. Montagem faz parte da pós-produção, principalmente em filmes ficcionais. Nos documentários a montagem pode ser feita antes da finalização das gravações, em paralelo com a produção de um roteiro. Essa equipe coloca as gravações na ordem solicitada pelo diretor e roteirista. É parte fundamental, pois define o ritmo do filme, encaixando com a música e fotografia. Assim como nas outras funções, os montadores se dividem em várias categorias: o editor, responsável por fazer os cortes e encaixes; o colorista, que edita a fotografia do filme; a equipe de efeitos especiais e até mesmo a mixagem do som, que também se encaixa na montagem.

A integração entre cinema, educação e o ensino de história remonta às próprias origens da linguagem cinematográfica. Inclusive desde sua criação, os filmes tinham o intuito de documentar. No período denominado como primeiro cinema, como discutido anteriormente, as obras cinematográficas já possuíam teor educativo. Nem toda produção cinematográfica tinha como finalidade educar, porém, as obras produzidas com esse objetivo são excelentes demonstrações da potencialidade do cinema na educação. Pensando no caso específico da linguagem documental, temos alguns exemplos do seu uso educativo desde o período de criação.

Na década de 1920, na antiga URSS, vários cineastas receberam apoio do Estado para produções cinematográficas sobre a Revolução Russa. Os artistas tiveram espaço para explorar a criatividade. Esse mesmo apoio também significava disputas políticas, como coloca Leandro Saraiva: “o cinema conheceu uma fase de explosão criativa e um posterior fechamento de horizontes.” (2003, p. 109). Essa abertura de possibilidades de iniciar algo novo no cinema, diferente do que era produzido anteriormente, fez com que artistas como Dziga Vertov, Mikhail Kaufman e Elizaveta Svilova criassem uma nova forma de arte cinematográfica. Nesse mesmo contexto, em meio a essa vanguarda singular,

temos a criação do “método de decifração do mundo”, o Cine-olho (Saraiva, 2003), método que foi importante para a história dos filmes documentais.

A expressão “cine-olho” parte do “Conselho dos Três”, formado por Vertov, Kaufman e Svilova. Em 1922 foi escrito um manifesto “Kinoks: uma revolução” em que detalharam seus objetivos. Esse conjunto de crenças revolucionárias no cinema tinha como princípio um cinema-verdade chamado *Kinopravda*, no qual o filme se constrói a partir da observação do cotidiano, sem roteiros prévios ou encenações. Por se tratar de um grupo que considerava o cinema como um dispositivo revolucionário, e estar num contexto de transição, em que o socialismo ganhava cada vez mais espaço, surge um cinema questionador, que tira o espectador da posição de passividade e o faz questionar sua realidade.

A busca por uma função educativa e crítica para o cinema também se desenvolveu em outros contextos históricos, como no Reino Unido. O cineasta e filósofo John Grierson também procurou no cinema e na linguagem documental uma finalidade documental e, entre as décadas de 1920 e 1930, realizou projetos de educação pública através do cinema. Segundo o cineasta Silvio Da-Rin, “Grierson era um reformista moderado, com formação universitária em filosofia moral e metafísica, que acabara de concluir uma especialização em ciências sociais e procurava os meios para colocar em prática um projeto de educação pública através do cinema” (2004, p. 55). Isso significava utilizar a produção de documentários como forma de compreensão pública das mudanças drásticas que o mundo vivia.

Além disso, a escolha por utilizar documentário também era feita com base no custo financeiro de produzir um filme. A equipe em documentários tem a tendência de ser menor e as filmagens serem mais baratas já que, muitas vezes, não é necessário a construção de cenários ou contratação de atores. Seu objetivo era gastar pouco com a produção, porém se dedicar à narrativa (que dialogasse com o público de forma individual e também, social). A produção dos filmes educativos também tinha um caráter educativo uma vez que Grierson trabalhava com jovens que não tinham contato prévio com produções cinematográficas, promovendo uma formação técnica na área. Além disso, a

distribuição desses filmes era feita de forma alternativa ao cinema comercial, sendo exibidos em escolas, sindicatos e associações (Da-Rin, 2004).

A escolha do documentário como gênero textual cinematográfico para essa pesquisa deve-se tanto pelo contexto histórico do gênero como por sua aproximação com os procedimentos de uma pesquisa histórica. A historiadora Lara Rodrigues Pereira, em sua dissertação *Entre prescrições e práticas: o cinema no ensino de história* (2013), discute sobre a existência de um cinema educativo no Brasil. Assim como na URSS, no Brasil tivemos a produção de filmes educativos produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), criado em 1937, durante o Estado Novo. Segundo ela, uma das principais motivações da construção de um instituto de cinema educativo no Brasil foi justamente a relação do governo de Vargas com o nacionalismo.

Uma das marcas da gestão de Vargas foi o nacionalismo iminente e a tentativa de abafar manifestações regionalizadas de ufanismo, utilizando-se para isso de cerimônias suntuosas para reverenciar símbolos nacionais como a bandeira e o sete de setembro. Neste sentido o INCE teve participação decisiva, pois por meio da construção de filmes cujo mote seria a reverência à nação, história, cultura e povo brasileiros, estavam sendo forjadas características de uma identidade nacional ensaiada desde o início dos anos 1930 (Pereira, 2013, p. 31).

Os filmes do INCE, marcados por um forte nacionalismo, construíram uma narrativa oficial sobre o Brasil, utilizando temas históricos para reforçar a criação e o fortalecimento de uma identidade nacional. Percebe-se o cinema sendo utilizado como uma ferramenta para transmitir narrativas sobre o passado, muitas vezes em diálogo com uma produção historiográfica oficial.

Em 1966, o INCE passa a ser o Instituto Nacional de Cinema (INC), sem mais a especificidade da produção de um cinema educativo. Segundo Pereira (2013), isso representa uma ruptura neste gênero cinematográfico no Brasil, pois “por quase três décadas o cinema educativo foi amplamente produzido, distribuído e utilizado em sala de aula” (2013, p. 32). Essa quebra não significa o fim de produções audiovisuais educativas brasileiras.

1.3 – PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Vivemos hoje em uma sociedade audiovisual, em que a circulação de imagens e sons permeia todos os aspectos da vida cotidiana. O professor Diogo Barbosa (2018) aponta que qualquer material de natureza imagética ou sonora pode ser compreendido como parte do universo audiovisual. Nesse sentido, podemos afirmar que nossa experiência contemporânea é marcada pela constante presença de telas, cuja influência não se restringe nem à esfera privada nem à pública.

Para melhor compreender essa realidade, é necessário discutir as múltiplas formas do audiovisual. O advento do cinema no final do século XIX não permaneceu estagnado; ao contrário, a linguagem cinematográfica passou por um processo contínuo de transformações. Desde a invenção da captura da imagem em movimento, o cinema evoluiu, adquirindo novos gêneros, técnicas e funções sociais.

Os primeiros filmes eram silenciosos mas, a partir de 1927, com a introdução do som sincronizado e das trilhas sonoras originais, o cinema adquiriu uma nova dimensão narrativa. Posteriormente, a inovação do Technicolor permitiu a incorporação de cores às películas, ampliando ainda mais as possibilidades expressivas da sétima arte.

Na década de 1960, com a popularização dos aparelhos televisivos, uma nova etapa se desenhou. Programas ao vivo, novelas, jornais diários e filmes começaram a ser transmitidos diretamente às casas. A televisão alterou significativamente a percepção dos espectadores, deslocando o consumo de filmes do espaço público das salas de cinema para o ambiente privado. Essa mudança impactou também a forma como os filmes eram produzidos e montados, adaptando-se às novas condições de recepção.

Antes mesmo do surgimento da *Internet*, os vídeos já desempenhavam um papel fundamental como forma de comunicação e entretenimento. Em formatos analógicos, como as fitas VHS e Betamax, ou digitais, os vídeos se tornaram acessíveis a uma gama ampla de produtores, desde amadores até profissionais. A democratização dos meios de produção audiovisual, impulsionada pelas câmeras portáteis e, mais recentemente, pelos smartphones, multiplicou os formatos e estilos de criação.

Na contemporaneidade, distinguir rigorosamente entre cinema, vídeo e televisão tornou-se um desafio, especialmente com a expansão dos serviços de *streaming*. Contudo, fatores como as técnicas de produção, a qualidade estética e os circuitos de distribuição ainda oferecem parâmetros para diferenciação. Enquanto o cinema mantém sua característica de arte narrativa e estética complexa, os vídeos disseminados por plataformas como *YouTube*, *TikTok* e *Instagram* tendem a privilegiar a comunicação rápida e direta.

A sala de aula, inevitavelmente, reflete essas transformações nos usos e interações midiáticas. As mudanças no modo como os estudantes se relacionam com as mídias exigem uma constante adaptação dos professores às novas linguagens audiovisuais, tanto como ferramenta quanto como metodologia de ensino.

Mesmo antes da pandemia de *COVID-19*, o uso de vídeos de caráter educativo, ou com pretensão educativa, já era crescente em plataformas digitais. Canais como o *Leitura Obriga HISTÓRIA*, criado em 2015 pelo historiador Icles Rodrigues, apresentam propostas responsáveis de produção histórica para o ambiente virtual. Rodrigues se dedica à História Pública, produzindo podcasts, documentários e vídeos que articulam fontes, entrevistas e roteiros bem fundamentados. Em dezembro de 2023, lançou o documentário *Vestindo Histórias*, no qual constrói uma narrativa histórica a partir da análise da cultura material das roupas cotidianas, demonstrando as etapas da pesquisa histórica e sua metodologia.

Por outro lado, também proliferam conteúdos que abordam temas históricos de forma superficial, muitas vezes simplificando processos complexos em produtos de consumo rápido. Um exemplo é o vídeo *A Revolução Francesa em 5 minutos!* (2018), produzido por Débora Aladim. O material apresenta uma edição ágil, uso de imagens e conexões com a atualidade, sendo atrativo para estudantes, mas promovendo apenas uma compreensão parcial e limitada do tema.

O fenômeno de transformação do comportamento comunicativo, como destaca Leal (2014), está ligado à mudanças filosóficas e comportamentais profundas, resultantes do avanço da Internet e das tecnologias da informação:

Nos últimos 30 anos, o rápido desenvolvimento do computador e da internet, combinado com outros avanços tecnológicos, sobretudo no

campo das telecomunicações, teve um impacto substancial em praticamente todos os ramos da indústria, nas mais distintas atividades profissionais e, como não se trata apenas de uma transformação técnica, mas sobretudo filosófica e comportamental, na maneira como as pessoas se comunicam e experimentam a realidade (Leal, 2014, p. 165).

Essas transformações impactam diretamente o ensino de História. A popularização de canais como o *Canal Nostalgia*, criado por Felipe Castanhari em 2011, ilustra esse novo cenário em que o audiovisual se torna fonte primária de informação histórica para parte significativa do público jovem. Inicialmente voltado para referências culturais da infância do autor, o canal passou a produzir conteúdo histórico, buscando atender a uma demanda crescente por narrativas rápidas e de fácil assimilação.

Entretanto, a abordagem adotada por Castanhari carece de rigor historiográfico e de fundamentação crítica. A proposta de condensar processos históricos complexos em vídeos de curta duração reforça uma concepção simplista da história, baseada na exposição linear de fatos e personagens isolados. A ausência de referências bibliográficas explícitas e de diálogo com debates historiográficos contemporâneos revela uma prática que, embora tecnicamente bem realizada, contribui para a naturalização de uma história única e descontextualizada.

Ao transformar processos históricos densos em produtos de consumo rápido, Castanhari não apenas simplifica eventos complexos, mas também invisibiliza protagonistas históricos, como as populações indígenas e afro-diaspóricas, relegando-os a papéis secundários em sua narrativa. Esse tipo de produção, mesmo sem intencionar, reforça visões eurocêntricas e superficiais do passado, dificultando a construção de uma consciência histórica crítica.

Nos comentários de seus vídeos, é possível observar o impacto dessa abordagem: frases como “em 1 hora eu aprendi mais do que em anos de escola” revelam a eficácia da linguagem audiovisual em captar o interesse do público. No entanto, é importante considerar que, muitas vezes, quem consome esse tipo de conteúdo o faz por vontade própria, com desejo de aprender ou se aprofundar nos conteúdos, uma disposição que nem sempre está presente no contexto escolar. Ainda assim, essa adesão não deixa de refletir uma valorização de narrativas históricas que oferecem respostas rápidas, com começo, meio e fim,

muitas vezes deslocadas da complexidade do debate historiográfico. A aparente objetividade da exposição e o apelo visual contribuem para a impressão de que se está “aprendendo mais”, mas, em muitos casos, trata-se de um aprendizado pautado por simplificações, com pouco espaço para o conflito de interpretações, as ambiguidades e as dúvidas que caracterizam o pensamento histórico.

Essa adesão revela uma preocupação pedagógica importante: o público tende a aceitar sem questionamento conteúdos bem produzidos tecnicamente, mas frágeis do ponto de vista historiográfico. A linguagem descontraída, o dinamismo das imagens e a estética profissional colaboram para o sucesso desses materiais, mas também para a consolidação de versões simplificadas e pouco críticas do passado.

A ampliação do acesso aos conteúdos históricos através das mídias digitais, embora represente avanços no que tange à democratização da informação, também impõe novos desafios ao ensino de história. As mídias digitais tornam-se terreno fértil tanto para a circulação de narrativas responsáveis quanto para a disseminação de conteúdos historicamente equivocados ou manipulados.

Produções como aquelas veiculadas pelos sites *História Preta* e *Café História* exemplificam usos positivos do audiovisual, ao apresentarem narrativas que frequentemente escapam dos currículos escolares tradicionais. Esses projetos propõem o debate de temas negligenciados, ampliando o repertório dos estudantes e estimulando uma leitura crítica sobre o passado.

Por outro lado, a Internet também abriga conteúdos como aqueles produzidos por Felipe Castanhari e pela organização Brasil Paralelo, que apresentam visões simplificadas, parciais ou ideologicamente tendenciosas da História. Em ambos os casos, o formato audiovisual confere legitimidade aparente às narrativas, mesmo quando não há respaldo teórico ou metodológico consistente.

O desafio, portanto, não é restringir o acesso a esses materiais, mas formar estudantes capazes de analisar criticamente o que consomem. Como enfatiza Chimamanda Adichie (2018), o perigo de uma história única reside na sua capacidade de silenciar outras narrativas, obscurecendo a complexidade dos processos históricos.

Não se trata de afirmar que apenas historiadores profissionais podem produzir conteúdos audiovisuais sobre História. Professores e divulgadores também podem, inadvertidamente, reproduzir leituras estereotipadas ou simplificadas do passado. A responsabilidade central é estimular uma educação midiática crítica, que capacite os estudantes a reconhecer diferentes perspectivas, identificar manipulações e demandar a pluralidade de fontes.

A partir de 2020, com a pandemia de *COVID-19*, intensificou-se ainda mais a presença dos audiovisuais no ensino. Com o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial, vídeos, videoaulas, filmes e transmissões síncronas tornaram-se práticas comuns. Entretanto, as condições socioeconômicas de parte significativa dos estudantes dificultaram o acesso às tecnologias necessárias para acompanhar as atividades escolares. Os historiadores, Adrião, Araújo e Pinheiro (2020) apontam que o ensino remoto aprofundou as desigualdades já existentes:

Isso despertou uma série de debates a respeito da exclusão de cidadãos/as ao acesso tecnológico, considerando que esse caminho que pareceu o mais fácil é um dos mais difíceis se levarmos em conta que se trata de um sistema dispendioso para as famílias de baixa renda, uma parcela considerável da população que frequenta a escola pública básica (Adrião, Araújo e Pinheiro, 2020, p. 3).

Durante esse período, diferentes estratégias foram adotadas: textos, filmes, vídeos do *YouTube*, aulas síncronas, muitas vezes com improvisação e sem formação adequada dos docentes para o novo formato. Independentemente dos resultados obtidos, a experiência provocou a criação e adaptação de novas metodologias, consolidando a necessidade de diálogo com as linguagens audiovisuais na educação contemporânea.

Com o retorno às atividades presenciais, essas novas práticas continuam a desafiar o ensino de História. O audiovisual não pode mais ser visto como mero acessório, mas como um campo de disputas narrativas, capaz de potencializar ou de empobrecer a formação crítica dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel das imagens e dos discursos audiovisuais na sociedade contemporânea. Vivemos imersos em uma sociedade do espetáculo, onde a mediação das experiências pelo olhar passivo molda não apenas o consumo cultural, mas também as formas de

sociabilidade e de construção da realidade. Conforme analisado por Jappe (2005), a sociedade do espetáculo se caracteriza por ser:

uma sociedade baseada na contemplação passiva, em que os indivíduos, em vez de viverem em primeira pessoa, olham as ações dos outros. Isto acontece não somente sob o plano televisivo, e não somente na publicidade, mas também sob muitos outros planos: na sociedade do espetáculo, também a política — incluindo uma boa parte daquela que se proclamava revolucionária —, a cultura, o urbanismo, as ciências baseiam-se sempre na distinção entre ator e espectador. Não existe relação direta entre o indivíduo e seu mundo, apesar de este mundo ter sido produto dele. De fato, a relação é sempre mediada pela imagem, imagem essa escolhida propositadamente pelos outros, isto é, pelos proprietários da sociedade (2005, apud Barbosa, 2018, p. 37).

Por conta disso, formar estudantes críticos diante dos audiovisuais é uma tarefa urgente. O ensino de história, ao articular imagens, sons e narrativas, têm um papel essencial na construção de sujeitos capazes de questionar as representações que lhes são apresentadas e de criar novas interpretações sobre o passado e o presente.

Walter Benjamin (1987), em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, já apontava para o potencial emancipatório do cinema:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto de inervações humanas — é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema seu verdadeiro sentido (Benjamin, 1987, p. 174).

Benjamin via na reprodução técnica da arte, especialmente do cinema, uma possibilidade de romper com a tradição elitista da arte e, assim, democratizar o acesso às experiências estéticas e críticas. Essa visão se mantém atual: o cinema, tanto documental quanto ficcional, continua a exercer influência sobre as formas de percepção e compreensão do mundo.

No entanto, como observa Pereira (2013, p. 11), "o filme não vale apenas pelo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que é capaz de oferecer". Essa abordagem crítica é imprescindível para que o cinema e o audiovisual, no geral, possam contribuir para uma educação histórica emancipadora. Desde seus primórdios, o cinema, como destaca Napolitano (2003), já cumpria funções educativas, especialmente voltadas às massas trabalhadoras. Mas a história do cinema também mostra que essa ferramenta poderosa foi apropriada por regimes totalitários para a difusão de suas

ideologias, como nos filmes de Leni Riefenstahl para o nazismo alemão, nas produções de Humberto Mauro para o INCE durante o governo Vargas no Brasil e nos filmes soviéticos sobre a Revolução Russa dirigidos por Sergei Eisenstein.

Esses exemplos reforçam a ambiguidade do audiovisual: ele tanto pode libertar quanto aprisionar, tanto pode educar quanto manipular. Cabe aos professores e historiadores, portanto, construir práticas que priorizem uma educação para o consumo consciente e crítico das imagens e narrativas. O desafio contemporâneo é não apenas ensinar a ler e escrever textos verbais, mas também ensinar a "ler" e "escrever" imagens e sons, compreendendo suas potências, seus limites e suas implicações políticas e sociais.

Assim, a utilização do audiovisual no ensino de História não deve ser vista apenas como uma ferramenta didática a mais, mas como uma linguagem complexa e estratégica, capaz de provocar questionamentos, incentivar múltiplas interpretações e contribuir para a formação de sujeitos históricos conscientes e ativos.

O cinema em si é arte e é político, desde sua criação até o seu uso. Em sala de aula se torna um instrumento. O potencial criativo de um filme não está apenas em sua produção. Sua usabilidade na escola também faz parte de um processo criativo do professor em planejar uma aula. De acordo com Napolitano existem alguns fatores que podem influenciar na escolha de uma determinada obra, tais como

possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem (2003, p. 16).

Ainda segundo o autor, o cinema no ensino de história tem algumas possibilidades: "Perceber como as pessoas do passado são representadas; Perceber diferentes visões da História; Desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes" (Napolitano, 2003, p. 24).

No contexto da sala de aula de História, o audiovisual pode ser utilizado não apenas como ferramenta de ilustração, mas também como uma fonte histórica em si. Ao analisar filmes e produções audiovisuais como documentos

culturais de sua época, é possível estimular nos estudantes uma consciência histórica ampliada, que parte da realidade local e se conecta a processos globais. Esse olhar investigativo permite compreender tanto o conteúdo retratado quanto as escolhas narrativas e estéticas presentes nas obras, aprofundando a análise crítica sobre o passado e suas representações.

Independente da intencionalidade de utilizar o cinema enquanto arte no ensino, o audiovisual exibido não deve substituir as discussões em sala e sim, servir como suporte para elas. É necessário preparar, para além da exibição de um filme, atividades que estimulem o questionamento da obra, articulando com fontes outras, atividades e discussões com assuntos previamente levantados.

É interessante refletir acerca das discussões prévias ao uso de uma obra cinematográfica, sendo indicado fornecer ferramentas de pesquisa histórica para que o estudante consiga analisar o filme como uma narrativa possível e não como a única narrativa. Para Napolitano

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 espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Esse é o desafio (Napolitano, 2003, p. 15).

O uso de filmes nas aulas de História exige uma mediação atenta por parte dos professores, especialmente no que diz respeito à escolha de trechos e à forma como são apresentados aos estudantes. Em um cenário atravessado pelo consumo intenso de imagens e pela presença constante de telas, torna-se necessário refletir sobre os efeitos que essas narrativas visuais exercem nas percepções dos estudantes sobre o passado. Napolitano (2003, p. 22) já chamava atenção para o “olhar crédulo da criança”, que tende a considerar como verdadeiros e reais os acontecimentos vistos nos filmes, dada a construção ainda em curso das noções de realidade e representação. Embora esse estudo tenha sido produzido em um contexto anterior à massificação das redes sociais e do acesso à *Internet* por celulares, seus apontamentos seguem provocando questões importantes: como os estudantes hoje distinguem fato e ficção em meio a tantas narrativas audiovisuais? O cinema, nesse sentido, não substitui o

interesse pela palavra escrita, tampouco resolve, por si só, os desafios da aprendizagem histórica (Napolitano, 2003, p. 15).

A veiculação de filmes na aula de história passa por várias análises. Ao utilizar uma obra cinematográfica enquanto fonte é necessário relacioná-la com o tempo quando foi produzida, o tempo que pretende representar e o contexto atual em que é apresentada. Para Paiva (2006, p. 20) “a História é sempre uma construção do presente e as fontes, sejam elas quais forem, também. Elas são sempre forjadas, lidas e exploradas no presente e por meio de filtros do presente”. Ler pelos filtros do presente significa também mostrar que os filmes, sejam históricos (ficcionais ou documentais), também são representações fantasiosas, mesmo que tratem de um evento real. Pereira argumenta que:

A crítica feita às fontes escritas pode ser também aplicada aos filmes, pois ambas, na qualidade de testemunhas da História, precisam ser inquiridas para produzirem respostas sobre uma determinada sociedade. Para tanto, no caso dos filmes, faz-se necessário analisar aspectos de sua produção. Compreender as relações que estabeleceu com a sociedade que o rodeava, de que formas se comunicava com os costumes, cultura, política de sua época e lugar. Apesar dos recursos de edição, das escolhas de seu diretor, produtores, patrocinadores, (conforme nos mostra a História, tanto podem ser Estados como Estúdios) o cinema testemunha algo, mesmo que com olhos censurados ou motivados por militâncias de toda a ordem (política, religiosa, artística) (2013, p.12).

Elaborar em sala um filme com os estudantes pode fomentar um olhar crítico sobre as obras cinematográficas, partindo das escolhas e recortes feitos no desenvolvimento do produto. Esse processo é especialmente importante para a produção de narrativas, que desempenha um papel fundamental no aprendizado histórico dos estudantes, pois os ajuda a compreender como diferentes perspectivas são construídas e como os sentidos do passado são elaborados por meio da seleção e organização dos conteúdos.

O cinema, como discutido, passou por mudanças até mesmo em sua técnica. Se antes os filmes eram feitos de forma analógica, hoje, com a popularização de aparelhos eletrônicos e câmeras digitais, se tem uma facilidade para as gravações e edições de filmagens. Como visto anteriormente, as técnicas cinematográficas dão espaço a televisão, depois vídeos e audiovisuais passam a ser divulgados amplamente na *internet*. As novas tecnologias

transformaram profundamente a linguagem audiovisual e democratizaram o acesso aos meios de produção.

Essa democratização técnica não apenas amplia o acesso às ferramentas de criação audiovisual, como também transforma a escola em um espaço propício para novas práticas pedagógicas, centradas na autoria, na análise crítica e na produção de narrativas históricas pelos próprios estudantes.

A televisão possibilita a transmissão de filmes que antes só eram vistos nas salas de cinema. Filmes continuam sendo vistos nestes espaços, porém, agora também são veiculados em espaços privados através da locação de vídeos ou DVDs, canais como o *youtube* ou canais de *streamings* e usando diferentes aparelhos que podem ser a TV, computador, *tablets* ou celulares. A partir dos anos 2010 tem um grande aumento de serviços de *streaming*, como *Netflix*, *Disney Plus* e *Prime Video*, que também distribuem e produzem filmes. Os espaços de produção e distribuição de filmes se tornam tão amplos, que até mesmo no *YouTube* e *TikTok* temos disponibilizado milhares de produções cinematográficas de forma gratuita. Essa acessibilização da produção cinematográfica é o que possibilita trabalhar com os estudantes da rede pública a produção de um documentário.

A prática de produzir documentários em sala de aula amplia as possibilidades de ensino e cria novas formas de expressão histórica. Essa produção, mesmo realizada em contexto escolar e com recursos limitados, conecta-se às transformações contemporâneas do conceito de cinema. Mas, desenvolver em sala de aula um filme com estudantes também é cinema? Para responder a essa pergunta, é importante compreender como o conceito tradicional de cinema se expandiu nas últimas décadas, incorporando outras linguagens e formas de expressão audiovisual. O conceito de cinema expandido, criado pelo estadunidense Gene Youngblood, teórico do cinema, na década de 1970, me ajudou a responder essa questão. Ele defende que o cinema passa a ser influenciado por outras linguagens audiovisuais. De acordo com a teórica do cinema, Maria Henriqueta Creidy Satt, o cinema expandido

expressa esse alargamento que a concepção de cinema vem sofrendo nas últimas décadas, priorizando a convergência das linguagens no meio audiovisual. O cinema, entendido em sua etimologia de (escrita

do) movimento, se desterritorializa, reaparece em novos cenários e amplia sua abrangência para além das salas tradicionais de exibição. Ambientes virtuais, vídeo-arte, sites específicos, instalações, generative art, entre tantas outras formas de manifestações, desenharam o complexo território cinemático contemporâneo (2009, p. 10).

Esse alargamento das fronteiras do cinema permite reconhecer a escola como um espaço legítimo de criação e experimentação audiovisual. Mais do que apenas reproduzir obras cinematográficas, a escola pode se tornar um ambiente de produção, onde o cinema é utilizado como linguagem ativa no ensino de História, estimulando tanto o professor quanto o estudante a explorar novas formas de narrar o passado. Ao assumir o audiovisual como prática criativa e crítica, a escola se insere no território contemporâneo do cinema expandido, formando sujeitos que não apenas consomem, mas também constroem suas próprias narrativas visuais e históricas. O ponto de partida para essa criação continua sendo simples: uma ideia na cabeça e uma câmera na mão. Assim, o cinema na escola transcende o papel de recurso didático para afirmar-se como ferramenta de emancipação crítica, capaz de transformar estudantes em agentes conscientes de suas histórias e com múltiplas possibilidades de intervenção no mundo.

1.4 – PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO: O DOCUMENTÁRIO COMO PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

A escolha pela produção de um documentário com os estudantes se deu por diversos motivos, entre eles, as semelhanças entre a linguagem documental e a pesquisa histórica. Os procedimentos para a criação de um roteiro também perpassam pela análise de fontes e desenvolvimento de uma narrativa. Além disso, essa escolha se fundamenta na concepção do cinema como meio de comunicação e expressão. Conforme pontua Fantin,

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto

sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto (Fantin, 2007, p.1).

Essa compreensão do documentário como uma construção interpretativa nos conduz à reflexão sobre a potência estética do cinema na formação de sentidos, conforme analisa a autora. A narrativa documental costuma transmitir uma sensação de credibilidade sobretudo quando, em documentários de caráter investigativo, o espectador acompanha a apresentação de fontes e referências em uma lógica que se assemelha ao trabalho do historiador. Essa estrutura narrativa contribui para construir a confiança no que é exibido, mas também pode ser perigosa, pois a forma de apresentação nem sempre garante a veracidade das informações, podendo inclusive mascarar manipulações intencionais e a construção de narrativas históricas distorcidas. Lara Pereira argumenta sobre as conexões entre cinema e História:

Além da prerrogativa de visualização do passado, o cinema seria um meio de questionar este passado através do presente, tal processo também reside nas pesquisas desempenhadas por historiadores, pois os problemas apontados para o passado são construídos a partir de inquietações e demandas do presente (2013, p.17).

Conforme discutido anteriormente, a narrativa projetada em uma obra cinematográfica não significa a realidade de um assunto. O professor tem a possibilidade de educar os estudantes acerca das mídias digitais, assim como cabe ao historiador fazer uma pesquisa ética e compromissada em seus trabalhos. Da-Rin, em seu livro *Espelho partido: tradição e transformação do documentário*, pontua que:

A esta altura, parece-nos de todo evidente que rotular um filme documentário não autentica seus significados. Não existe método ou técnica que possa garantir um acesso privilegiado ao real. Uma vez que não se pode conhecer uma realidade sem estar mediado por algum sistema significante, qualquer referência cinematográfica ao mundo histórico terá que ser construída no interior do filme e contando apenas com os meios que lhe são próprios. Sob este aspecto, o documentário é um constructo, uma ficção como outra qualquer. Por isto mesmo, devemos nos esforçar para deflacionar o valor de troca do rótulo documentário no mercado simbólico. Qualquer pressuposto de superioridade moral ou de verdade intrínseca do documentário deve ser impiedosamente desmistificado, sob pena de legitimação, por

extensão, dos discursos que tomam de empréstimo suas características formais, retóricas e estilísticas (2004, p. 222).

A finalidade de escolher o gênero documental para criar um filme com estudantes vem da aproximação dos métodos documentais, com os métodos de pesquisa histórica, como também do viés político que o gênero tem desde sua criação, como pontuado anteriormente. De acordo com Da-Rin, o filme documental possui uma responsabilidade social. Ele não reflete a realidade em si, até porque seria impossível, mas fragmentos da mesma, com diferentes interpretações.

Se um dia Grierson afirmou a responsabilidade social do documentário usando a metáfora de um martelo para transformar a natureza, ao invés de um espelho para refleti-la, alguns documentaristas têm preferido usar o martelo contra o próprio espelho. No lugar de pretenderem uma imagem automática do mundo, denunciam o embuste deste automatismo. Com os cacos do espelho, constroem interpretações fragmentárias do mundo, que podem conter o germe de estimulantes perspectivas de descentramento da totalidade e da relativização das representações dominantes (Da-Rin, 2004, p. 224).

O papel do professor, inclusive, se assemelha ao de um montador no cinema. Decidir as fontes a serem analisadas, os conceitos utilizados, o recorte temporal, a narrativa a ser trabalhada e os trechos de filmes ou séries a serem passados. Todas essas escolhas se aproximam do trabalho de um editor na mesa de montagem ou de um diretor de cinema. A partir da definição do gênero é possível se apropriar das possibilidades narrativas e passar ao processo de investigação e criação junto com os estudantes.

A partir do conceito de “pedagogia da criação”¹², conceituado pelo cineasta francês Alain Bergala, a proposta desta pesquisa é investigar como os alunos aprendem sobre história a partir do desenvolvimento de um documentário. Será utilizado como método a análise da criação, que se trata “de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (Bergala, 2008, p. 130). O desenvolvimento de

¹² Termo utilizado por Alain Bergala em “A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola” (2008)

um filme pode significar para os estudantes uma apropriação da linguagem cinematográfica.

No entanto, apesar de suas potencialidades formativas e expressivas, o uso do cinema em sala de aula enfrenta obstáculos concretos, sobretudo nas escolas públicas. Diversas escolas não disponibilizam projetores e televisores, e quando disponibilizam muitas vezes não são suficientes para todos os professores. Apesar das tecnologias e as telas estarem fortemente presentes no cotidiano dos estudantes e professores, isso não significa que em sala conseguimos usar as ferramentas de forma satisfatória.

Portanto, pode parecer difícil imaginar a produção de um documentário na rede pública, não apenas pela falta de recursos, como também pela dificuldade de afastar a ideia de um filme como um produto pronto. Esse esforço, assim como o de ampliar as discussões para além do currículo base, propondo um giro no olhar dos estudantes acerca da História, demandam do professor um trabalho que as horas-atividade não são suficientes. Cabe a essa experiência utilizar a teoria e colocar em prática, para servir como guia caso algum professor queira se arriscar. Sobre o desafio de criar um filme com os estudantes, Bergala pontua que

talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes (Bergala, 2008, p. 33-34).

A experiência de criar um filme abre espaço para o contato com novas áreas de conhecimento, ocasionando em uma interdisciplinaridade. São várias etapas e divisões em uma produção cinematográfica. Roteiro, fotografia, direção, direção de arte, som, iluminação, produção, montagem, entre outras. Além das funções, outro fator importante é a responsabilidade que cada setor tem. Por ser uma arte feita na coletividade, a finalização da produção só acontece quando todos fazem sua parte. Nesse contexto, o estudante pode encontrar no cinema um espaço para exercer a coletividade, tendo a capacidade de se expressar e contar uma história.

Mônica Fantin dialoga com Bergala ao pensar a relação entre cinema e escola. Ela defende o uso do cinema como ferramenta didático-pedagógica. A autora, ao fazer essa reflexão, elabora métodos de como utilizar a criação cinematográfica em aula e sua pesquisa explora a ação de educar para o cinema em contextos formativos. A interpretação dos filmes passa da teoria para a prática, evidenciando a versatilidade do cinema em dialogar com múltiplos interesses e práticas sociais. Essa natureza plural é também ressaltada por Benjamin, ao destacar o cinema como uma arte da coletividade e da intervenção social. Fantin complementa:

Por constituir-se como um cruzamento de práticas socioculturais diversas, o cinema é um agente de socialização que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc. Nos encontros entre imaginário cinematográfico e identidades, para o autor o filme também pode ser entendido como veículo de consciência intercultural, como lugar de reconhecimento local (principalmente a partir da cinematografia latino-americana, asiática e africana) e como oportunidade de afirmação de discutíveis domínios culturais (2007, p. 3).

A sétima arte possui uma natureza formativa, possibilitando a apreensão de muitos saberes em seu desenvolvimento, tais como cognitiva, psicológica, estética e social (Fantin, 2007). Apresentar a arte cinematográfica significa também possibilitar o acesso a diferentes países e culturas, ou até mesmo modos de viver com os quais os estudantes não têm contato, assim como transforma os estudantes em produtores de cultura:

uma apropriação crítica e criativa das mídias, e particularmente do cinema, em contextos formativos, sugere que algumas fronteiras no trabalho com crianças podem ser ultrapassadas: das crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura, e isso nos leva a pensar em outras formas de participação no contexto escolar e na cultura. Refletindo sobre alguns aspectos do consumo e da homologação cultural vimos diversas possibilidades de interações das crianças com as produções culturais e suas formas de mediação. Diante disso, destacamos a importância das mediações escolares para redimensionar os espaços potenciais de mudança que as culturas das mídias propiciam (Fantin, 2007, p. 11).

Ao propor para os estudantes que façam um documentário sobre a história de Florianópolis, não se espera que eles virem historiadores ou

cineastas. O intuito é que eles se apropriem das ferramentas e dispositivos de cada área, para que possam questionar não apenas a história da cidade em que vivem, como também as informações que lhes são fornecidas em produções audiovisuais. Segundo Fantin, os estudantes em ação aprendem com a prática:

A ideia de conhecer fazendo pressupõe que a aprendizagem se constrói através da experiência do fazer, ou seja, o sujeito precisa “fazer para aprender”. Dessa concepção surge a ideia da sala de aula laboratório, organizada de forma a criar condições para a experimentação através de oficinas especializadas, como propõe Freinet (1998). É no interior da oficina de criação, expressão e comunicação gráfica que se destaca a proposta do jornal ou da tipografia escolar, especialmente inspiradora para a mídia-educação (Fantin, 2007, p. 8).

Outro aspecto importante a partir de Bergala e de Fantin, diz respeito a criação de um método para a produção cinematográfica em sala de aula. Bergala defende partir da análise para a prática. Fantin também elabora uma hipótese para trabalhar com cinema, sendo que ela

não tem a pretensão nem o caráter prescritivo de uma proposta generalizante, pois é altamente contextualizada e foi organizada em três momentos: a) Pressupostos ou princípios gerais; b) Projeto preliminar sobre cinema com crianças; c) Esboço do projeto (Fantin, 2006, p. 323).

Como a autora pontua, sua hipótese não pretende ser generalizante, assim como nesta pesquisa, a ideia não é criar um modelo de como fazer um filme na sala de aula. A arte de lecionar, assim como fazer um filme, é bastante experimental e cada experiência tem suas particularidades. Entretanto, o método criado pode servir de exemplo e base para a construção de outras experimentações. Fantin pontua alguns princípios gerais para trabalhar com cinema e crianças, sendo eles: Relação do cinema com outros meios; Repertório diverso e variado; Espontaneidade das reações e verbalizações das crianças; Interpretação e compreensão criativa; Situação coletiva; Linguagem cinematográfica; Experiência de produção; Avaliação e registro (Fantin, 2007). As etapas desenvolvidas pela autora contribuíram para a construção prática na sala de aula.

Após refletir sobre o surgimento do cinema enquanto técnica e linguagem, torna-se necessário ampliar o olhar sobre as possibilidades que o audiovisual oferece ao ensino de História. A proposta de utilizar o documentário como

ferramenta educativa não se restringe à transmissão de conteúdos: trata-se de construir sentidos, provocar questionamentos e criar novas formas de narrar o passado. Vivemos hoje em uma sociedade amplamente visual e sonora, na qual a circulação de imagens e sons configura o modo como produzimos, compartilhamos e consumimos narrativas históricas. Nesse cenário, o cinema, em especial o documentário, apresenta-se como um instrumento potente para estimular a autoria, a crítica e a produção de conhecimentos históricos pelos estudantes.

No entanto, para que o uso do audiovisual na escola vá além da simples ilustração de conteúdos, é necessário repensar o currículo e as formas tradicionais de ensinar História. A escolha do documentário como gênero principal neste projeto está diretamente vinculada ao objetivo de romper com narrativas hegemônicas e possibilitar a construção de olhares plurais sobre o passado.

Entender o documentário como ferramenta de formação crítica exige também pensar sobre as estruturas que moldam as narrativas históricas ensinadas na escola. Nesse sentido, é fundamental problematizar a colonialidade presente nos currículos, como abordam Nilma Lino Gomes e Aníbal Quijano. Segundo a pedagoga Nilma Lino Gomes (2018), a colonialidade se enraíza nos currículos escolares quando se oferece aos discentes apenas leituras coloniais do mundo, sem a devida contextualização crítica dos autores e de seus contextos históricos. Romper com essa lógica é romper também com a reprodução acrítica de uma narrativa europeizada, que posiciona a história dos "outros", povos indígenas, africanos e afro-diaspóricos, como apêndices da história "oficial".

A proposta de trabalhar com o documentário, portanto, busca dar visibilidade às vozes silenciadas, as memórias esquecidas e as histórias que não cabem nas grandes narrativas lineares. Audiovisuais como *O Maciço* (Pedro MC, 2012), *Prazer, Morro do Horácio* (Carreirão, 2018) e *Em nome de Cruz e Sousa* (Mamigonian, 2013) são exemplos inspiradores: obras que partem de questões contemporâneas para revisitar o passado, propondo leituras alternativas da história de Florianópolis. O documentário, nesse contexto, não é apenas uma representação da realidade, mas um tratamento criativo dela, como nos lembra

Da-Rin (2004). Nesse sentido, ao propor novas leituras e reconstruções do passado, o documentário amplia o campo das narrativas históricas possíveis, desafiando as versões hegemônicas. Essa "criatividade da realidade" permite que os estudantes percebam que a história não é um dado fixo, mas uma construção social, sujeita a disputas, interpretações e reinterpretações.

Ao estimular os estudantes a se apropriarem da linguagem documental, busca-se que eles não apenas consumam histórias, mas se tornem também narradores e analistas de seu próprio tempo e espaço. É um movimento de decolonização do currículo, mas também de formação de sujeitos históricos ativos. Nesse sentido, a reflexão sobre colonialidade ganha centralidade. Como discute Aníbal Quijano (2010), a colonialidade do poder instaurou uma classificação racial/étnica da população mundial que se naturalizou no imaginário ocidental, marginalizando saberes e experiências não europeias. Superar essa lógica exige não apenas novos conteúdos, mas também novas metodologias, capazes de provocar rupturas no modo como o conhecimento histórico é produzido e disseminado.

A utilização da linguagem audiovisual como prática educativa se alinha, assim, a um compromisso ético e político: democratizar a construção do conhecimento, reconhecer múltiplas histórias e fomentar o pensamento crítico desde a educação básica. Trabalhar com documentários produzidos ou analisados pelos próprios estudantes significa estimular a escuta sensível, a pesquisa autônoma, a análise crítica de fontes e a produção narrativa, habilidades essenciais para formar sujeitos capazes de pensar a História como campo aberto, plural e em constante movimento.

A proposta de trabalhar com o documentário na sala de aula, especialmente no ensino de História, revela-se como uma prática pedagógica potente para romper com narrativas hegemônicas e desenvolver a construção de olhares plurais sobre o passado. Mais do que um recurso ilustrativo, o audiovisual se afirma como uma linguagem de criação, expressão e reflexão crítica, capaz de aproximar os estudantes dos procedimentos da pesquisa histórica e de incentivá-los a assumir o papel de sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A partir dos aportes teóricos de Mônica Fantin, Alain Bergala, Silvio Darin, Nilma Lino Gomes e Aníbal Quijano, compreende-se que tanto o cinema quanto a história são territórios de disputa de sentidos, atravessados por mediações culturais, políticas e sociais. Nesse cenário, o documentário não apenas registra o mundo, mas propõe interpretações que estimulam a autoria juvenil, a análise crítica e a produção de novos saberes históricos.

Assumir o audiovisual como prática pedagógica é, portanto, afirmar a história como um campo dinâmico, vivo e plural, no qual os estudantes não apenas consomem narrativas, mas também constroem e transformam as suas próprias.

CAPÍTULO II¹³

CINEART: PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA COM ESTUDANTES

2.1 – PROJETO INTEGRAL E INÍCIO DO CLUBE DE CINEMA

Comecei a atuar na escola EBM. Brigadeiro Eduardo Gomes, que fica localizada no Campeche, Florianópolis, em abril de 2024. Iniciei o ano letivo em outra escola pública, porém, por ser contrato temporário acabei optando por uma vaga com um contrato mais extenso. Nessa nova escola precisei adaptar meu projeto para as demandas da instituição. Nunca havia trabalhado em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis, portanto, além da adaptação do projeto, precisava me adaptar a uma nova escola, com dinâmicas diferentes das escolas que havia lecionado até então. As escolas municipais atendem o Ensino Fundamental I e II e, por se tratar de uma escola grande, com aproximadamente 800 estudantes, fiquei responsável por turmas do 6º ao 9º ano, além de ter que completar minha carga horária no Projeto Integral, que funciona no contraturno. Minhas possibilidades para desenvolver a pesquisa eram várias, portanto analisei as turmas e avaliei em qual eu me sentiria mais confiante e confortável para aplicá-la. Estudar e trabalhar não são tarefas fáceis, ainda mais quando se tem turmas extensas, com até 38 estudantes entre 12 e 13 anos, agitados e disputando um lápis ou uma borracha. Após esse contato inicial, conversar e fazer combinados¹⁴ com as turmas, decidi aplicar minha pesquisa no Projeto Integral.

Desde os primeiros momentos tive uma conexão maior com os estudantes do 6º e 7º anos. Acredito que por ser mais lúdica, gostar de trabalhar com contação de histórias e brincadeiras, esse público acaba se engajando mais nas atividades, diferente do 8º e 9º em que não consegui desenvolver uma proximidade inicial. Devido a esses fatores, escolhi trabalhar no PI (Projeto

¹³ Documentário disponível em: [Nós fazemos parte dessa história.FINAL.mov](#)

¹⁴ Os combinados são acordos feitos entre estudantes e professora. Faço esses combinados em todas as turmas que atuo, além de definir o perfil da turma, contribui para estabelecer um diálogo. Geralmente esses combinados acontecem nas primeiras aulas e são definidos os momentos de silêncio, como acontecerão as atividades avaliativas, aderindo a sugestões feitas pelos estudantes. Por exemplo, turmas que gostam de trabalhos em grupo, com apresentações terão mais atividades voltadas para este modelo.

Integral) com as turmas do G4 e G5, que são compostas por estudantes do 6º e 7º ano.

As escolas municipais de Florianópolis estão em processo de ampliação da jornada escolar em tempo integral, conhecido como “Projeto Integral”¹⁵. O projeto segue um modelo curricular diferente do ensino regular, com eixos que estruturam as aulas: Letramento e Numeramento; Artes e cultura; Educomunicação; Educação em Direitos Humanos; Esporte e movimento e Ambiente e sustentabilidade. O eixo em que a pesquisa foi aplicada é o de “Educomunicação”, que

busca possibilitar uma formação crítica da recepção e da produção midiática. As atividades deverão oportunizar aos estudantes o exercício da criatividade, criticidade, protagonismo e da autoria nas produções coletivas. Neste Eixo podem ser desenvolvidas as seguintes oficinas: jornais escolares, blogs, cinema, animação, gamificação, fanzine, rádio-escola, cineclube, fotografia, robótica. (Prefeitura de Florianópolis, 2019)

Os estudantes na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis não reprovam caso não atinjam a média final, as reprovações por nota acontecem apenas no nono ano do Ensino Fundamental II ou com a falta de frequência no decorrer do ano letivo. Portanto, os estudantes que não conseguem ser aprovados com média, são aprovados com restrição. Esse é o público inicial do Projeto Integral. Além dos estudantes que foram aprovados com restrição, estudantes em situação de vulnerabilidade também se enquadram no público alvo do projeto. No decorrer do ano alguns estudantes são indicados para participarem do projeto pelos professores de português e/ou matemática, caso seja necessário um reforço em uma ou em ambas as matérias. O Projeto Integral conta com um número menor de participantes e um contato diferente do que no ensino regular. O ensino nessa modalidade acontece com base também nos interesses dos estudantes e saberes dos professores. Os eixos são compostos

¹⁵ O Projeto Integral faz parte da Rede escolar do município de Florianópolis. Começou a ser aplicado nas escolas municipais a partir de 2019, iniciando na escola EBM Brigadeiro Eduardo Gomes neste mesmo ano. O Projeto é também conhecido pela comunidade escolar como “apoio”, pois funciona no mesmo período que o antigo projeto de ensino no contraturno. Apesar de funcionar nos mesmos períodos, as propostas são bastante diferentes. No Projeto Integral os eixos estruturantes não são apenas para reforço de algumas disciplinas, mas sim para acrescentar na formação destes estudantes.

por mais de um professor, portanto, professores de diferentes disciplinas lecionam juntos e planejam sequências didáticas de forma interdisciplinar.

As aulas em que lecionei faziam parte do clube de História e Cinema, foram ofertadas para os estudantes do Projeto Integral e também para estudantes interessados pela temática. A partir disso, o clube foi criado com a participação de 15 estudantes fixos, divididos em duas turmas. Eram estudantes que frequentavam as turmas do sexto, sétimo e oitavo ano¹⁶ do Ensino Fundamental II. As oficinas e atividades aconteceram nas salas disponibilizadas para o projeto, mas, enquanto docente, eu não fazia parte do grupo principal de professores do Projeto Integral, apenas apoiava no eixo de Educomunicação.

Por chegar na escola em um momento decisivo, no fechamento de trimestre, precisei me dedicar a aplicar atividades com as turmas do ensino regular. Portanto, comecei a aplicar minha pesquisa apenas em maio de 2024, quando já tinha uma noção de como funcionava o Projeto Integral e a escola. O perfil dos estudantes do PI varia muito, assim como a constância dos mesmos. São estudantes com dificuldades de aprendizagem ou vulnerabilidade que precisam passar a manhã e tarde na escola, o que não parecia ser fácil para as crianças. Apesar de desafios como a falta de interesse dos estudantes, muitas vezes associada até o cansaço decorrente dessa rotina, foi possível, com a ajuda do articulador do PI, pensar em estratégias para animar e integrar esses estudantes a fim de desenvolver minha pesquisa.

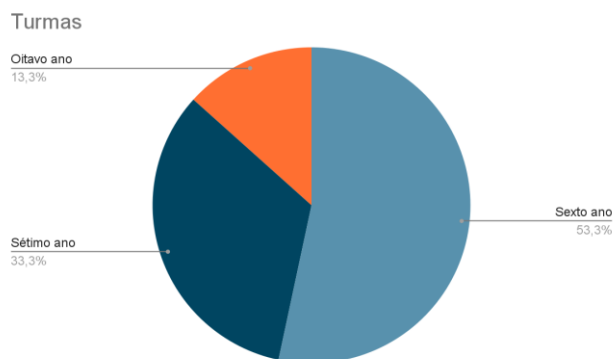
Fiz um convite para todos, mesmo para aqueles que já faziam parte do PI e, junto com o convite, era explicado como funcionaria o clube e quais os objetivos da minha pesquisa. Essas conversas possibilitaram com que o grupo se interessasse pelas atividades e em pouco tempo fundamos o Clube CineArt, de História e Cinema. No decorrer do ano foi constante escutar que “Ah, *profi*, tava com preguiça, mas tinha aula do clube, então eu vim”.

Durante o ano de 2024, 15 estudantes foram mais constantes no PI, mas muitos outros participaram das atividades. A partir dos estudantes mais constantes defini o perfil das turmas.

¹⁶ Duas estudantes do oitavo ano foram convidadas a participar do clube pois se interessam muito por cinema e História.

As turmas eram compostas majoritariamente por estudantes do sexto ano. Essa predominância não foi por acaso: a transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II costuma representar um momento de mudança significativa para os estudantes.

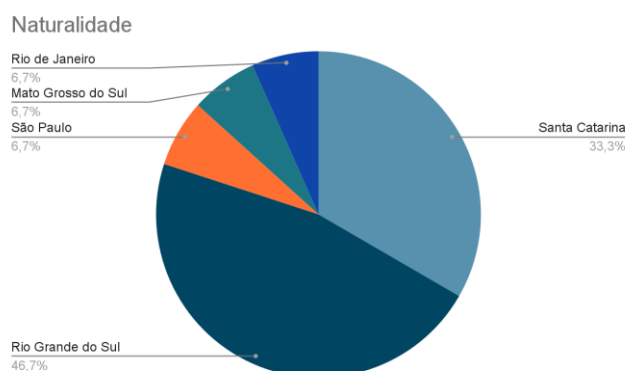
Gráfico 1: Levantamento do ano de curso dos estudantes



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2024)

O aumento no número de disciplinas, a nova organização curricular e o contato com professores de diferentes áreas, com formações específicas e didáticas distintas dos anos iniciais, frequentemente gera estranhamento e impacto no processo de aprendizagem. Além disso, foi possível observar que a maioria dos estudantes do clube não era natural de Florianópolis. Mesmo entre aqueles nascidos em Santa Catarina, muitos tinham vínculos familiares com outros estados. Esse dado reflete uma característica marcante do bairro Campeche, que historicamente atrai moradores migrantes de diferentes regiões do país.

Gráfico 2: Levantamento do estado de origem dos estudantes



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2024)

Um fator importante para aplicar a pesquisa foi definir e compreender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Os alunos foram aprovados com restrição (tirando os casos dos que estão no PI por vulnerabilidade social), ou seja, não atingiram a média 5 no ano anterior para ser aprovado sem restrições. Os estudantes das minhas turmas apresentavam perfis semelhantes, sendo que grande parte não dominava plenamente a leitura e a escrita. As maiores dificuldades estavam na produção de frases e textos autorais. Esses desafios, em muitos casos, podem estar relacionados a lacunas no processo de alfabetização, especialmente considerando que esses estudantes iniciaram ou vivenciaram etapas fundamentais da aprendizagem durante a pandemia da *COVID-19*. Diante disso, busquei propor atividades que estimulassem gradualmente a escrita, mas também ampliei as formas de expressão utilizadas nas aulas, incorporando desenhos, conversas e encenações teatrais como caminhos para a participação e construção de sentidos pelos estudantes.

A rotina intensa da escola, combinada com o planejamento das atividades, fez com que meu cronograma de atividades com eles ficasse bastante extenso e com lacunas entre as semanas. Trabalhar no Projeto Integral me possibilitou ter sempre uma sala bem equipada, com computadores, projetor de imagens, mesas redondas, autonomia e quantidade reduzida de estudantes, porém, também fez com que meu cronograma de aulas sofresse extensas interrupções por conta de outras atividades interdisciplinares. Em várias semanas foram feitas atividades com professores do PI que, na maioria das vezes, não tinham relação com o clube em si. Essas atividades faziam parte do planejamento da escola e tinham temas como sustentabilidade e esportes. Eram atividades excelentes para o desenvolvimento destes estudantes e atuei no que pude nesses momentos, porém não foi possível relacionar esses temas com o clube e a pesquisa. As atividades propostas ficaram organizadas dessa forma durante o ano letivo de 2024:

Quadro 1: Datas e assunto das aulas

Data	Atividade¹⁷
23/05/2024	Primeira reunião do clube, apresentação e introdução.
28/05/2024	Desenvolvimento de perguntas e entrevista com o professor e articulador do Projeto Integral, Felipe Terra.
06/06/2024	Chuva de ideias sobre o Campeche e oficina sobre a História de Florianópolis.
27/06/2024	Definição de um tema, dos títulos possíveis para o filme e dos futuros entrevistados.
13/08/2024	Estudantes entrevistaram a historiadora Carolina do Amarante.
22/08/2024 e 23/08/2024	Desenvolvimento do roteiro em grupo.
26/09/2024 e 27/09/2024	Gravação das entrevistas com moradores do Campeche.
09/10/2024	Saída de estudos para a Universidade Federal de Santa Catarina para uma oficina de fotografia .
21/11/2024 a 22/11/2024	Nova discussão sobre o roteiro e escolha das fotografias e filmagens para o filme.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Mesmo diante das dificuldades e pausas na rotina, o ensino de História oferece uma oportunidade para que os estudantes possam refletir sobre as múltiplas interpretações do passado, questionem suas versões e percebam como essas histórias estão entrelaçadas com o presente. Como nos lembra Durval Albuquerque (2012, p. 30): “O passado, portanto, é elaborado, pensado e tratado na sua relação diferencial com o presente; ele existe nessa escavação

¹⁷ As gravações das cenas e entrevistas foram feitas no decorrer do ano letivo durante as aulas e também durante as atividades e em horários fora dos dias de aula e por isso nem todas estão elencadas neste cronograma.

que se faz a partir do contemporâneo buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades”. Essa escavação do passado a partir do presente permite não apenas a compreensão de eventos distantes, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível sobre o mundo em que eles vivem. O ensino de história, nesse sentido, cria um espaço de reflexão no qual os estudantes podem compreender que o passado também pode ser transformado a partir de seus olhares. O historiador continua:

A escrita e o ensino da história nos convidam a fazer uma viagem para fora de nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos (Albuquerque, 2012, p. 31).

Essa “viagem para fora de nosso tempo” não se limita à transmissão de conteúdo ou memorização, mas em oferecer aos estudantes ferramentas para interpretar o presente. Ao mobilizar esse deslocamento temporal, o ensino de história amplia as possibilidades de leitura do agora dos estudantes.

2.2 – PRIMEIRA REUNIÃO DO CLUBE: APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

Neste primeiro encontro com os estudantes apresentei meu projeto de mestrado e meus objetivos. Me apresentei para além da professora de História que eles conhecem do ensino regular, compartilhando meus interesses em arte e cinema. Os estudantes se apresentaram também já que muitos deles não estudam nas mesmas turmas. O objetivo com a apresentação era que todos se sentissem pertencentes ao clube e que se sentissem confortáveis e animados em fazer parte do projeto.

Nossos encontros aconteciam na sala de projetos chamada Ipê-Amarelo. Nesse espaço não tem mesas individuais, apenas mesas coletivas e pufes, o que contribuiu para que eu estivesse sempre em contato com os estudantes, discutindo, trocando ideias e construindo juntos.

Durante toda a minha atuação em sala, produzi anotações e registrei alguns diálogos, além de recolher as atividades escritas elaboradas pelos estudantes. Esses registros constituem as principais fontes para a construção dos relatos e análises presentes neste capítulo. A escolha por observar, escutar

e documentar o cotidiano escolar foi, desde o início, uma forma de me aproximar dos estudantes e compreender como eles estavam aprendendo, não apenas em termos de conteúdo, mas em suas expressões, dúvidas e silêncios.

Essa postura se aproxima da perspectiva da autoetnografia, já que minha trajetória como professora-pesquisadora se entrelaça com a experiência dos estudantes e com a construção coletiva do projeto. No texto *Autoetnografia na pesquisa em educação histórica: um desafio autonarrado*, escrito por Lisiane Sales Rodrigues, historiadora, e Fernando Jaime González, professor da área de Educação Física, pude ler um relato de experiência utilizando a autoetnografia, que acabou contribuindo para minha análise. Nessa obra, os autores refletem sobre o uso do diário de campo como ferramenta de análise da prática pedagógica e da própria formação docente. Assim como Rodrigues, decidi adotar o diário de campo como um recurso de escuta e elaboração. Ele se tornou uma espécie de espelho em que pude revisitar minhas percepções, hesitações, descobertas e aprendizados. Como afirmam os autores: “a importância do Diário de Campo está especificamente em poder colocar as percepções e poder reavaliá-las a todo o tempo” (Rodrigues, González, 2015, p. 349).

Além disso, as gravações de áudio das aulas e os registros produzidos pelos próprios estudantes, como roteiros, falas e atividades escritas, contribuíram significativamente para minha análise. Reouvir esses áudios, reler minhas anotações e revisitar os materiais me permitiu mergulhar com mais profundidade nas experiências vividas e nos sentidos atribuídos a elas. Era fundamental, para mim, compreender o que se passou ali com mais escuta do que julgamento.

Essa escolha metodológica foi diretamente atravessada pelo meu desejo de compreender o processo de aprendizagem dos estudantes de forma mais sensível e situada. Afinal, se estou interessada em pensar como os estudantes constroem significados históricos a partir de uma proposta coletiva, criativa e afetiva, é preciso também olhar para essa construção a partir do lugar em que ela acontece, no cotidiano, nas trocas, nas falas, nos gestos. A autoetnografia, nesse contexto, foi não apenas um método, mas uma forma de olhar.

Principalmente na primeira aula, me atentei a escutar os estudantes e suas histórias para que, a partir disso, pudéssemos pensar em temas em comum para desenvolver algum projeto. Nas apresentações ficou evidente que os estudantes, em sua grande maioria, não nasceram em Santa Catarina e não conheciam muitos espaços da cidade de Florianópolis. Tinham uma noção maior sobre o bairro, já que a escola promoveu inúmeras saídas de estudos ao redor da instituição, assim como fizeram uma saída de estudos até a Ponte Hercílio Luz. Por se tratar de uma escola que fica a poucos metros do mar e de um antigo campo de aviação, muitas vezes eles saíam com os professores de Educação Física para esses espaços. A curiosidade sobre o bairro e sobre a cidade foi consenso entre os discentes, porém, nesse primeiro momento, ainda não havíamos pensado nos temas para a nossa produção.

Após tirar as dúvidas sobre “o que é um mestrado?” e “a professora ainda tá na faculdade?”, comecei a fazer perguntas para que pudesse entender as ideias prévias dos estudantes. Iniciei meu questionário com “o que é cinema?”, “o que é História?”, “como se escreve a História?” e por último, “como se faz um filme?”. Foi perceptível que os estudantes possuíam uma visão de que cinema era principalmente a sala de cinema. A estudante L.C., do sétimo ano, começou a citar seus filmes favoritos, o que ampliou a discussão. Os estudantes então começaram a falar sobre cinema para além do espaço, citando gêneros cinematográficos favoritos, como A.B. que comentou “gosto de tudo que é de terror”, causando grande aprovação dos colegas, que também se interessam pelo gênero. Com o desenvolvimento da pergunta, questionei se eles já haviam assistido algum documentário. Os estudantes K.L. e L.C. responderam já terem assistido documentários sobre natureza, principalmente sobre animais. Na concepção destes estudantes os documentários podem ser históricos ou científicos, abordando guerras ou natureza.

Com a pergunta “o que é História?”, busquei provocar uma reflexão que fosse além da ideia comum de História como simples relato de fatos do passado. Meu objetivo era aproximá-los da compreensão da História como campo das Ciências Humanas, enfatizando seu caráter interpretativo e construído a partir de diferentes fontes e perspectivas. Para isso, direcionei as perguntas para as discussões que já havíamos realizado no ensino regular, especialmente sobre

os conceitos de fontes históricas e história oral. M.E. e K.L., estudantes do sexto ano, responderam sobre fontes históricas e entrevistas, pois as discussões no ensino regular até o momento eram sobre as diferentes fontes históricas e principalmente sobre História Oral. Já L.C. e L.F., estudantes do sétimo ano, começaram a citar conteúdos, Incas, Maias e Astecas, pontuando que era um estudo sobre o passado, “de tudo que é antigo”. Resolvi perguntar sobre “como se escreve a História?” a fim de discutir sobre como a escrita da História parte de influências e interesses do presente. Alguns estudantes do sexto ano falaram sobre as fontes históricas. Para K.L. “Comparando as fontes dá para entender o que realmente aconteceu”, o que evidenciou que esse estudante compreendeu que existem métodos para estudar e construir o conhecimento histórico.

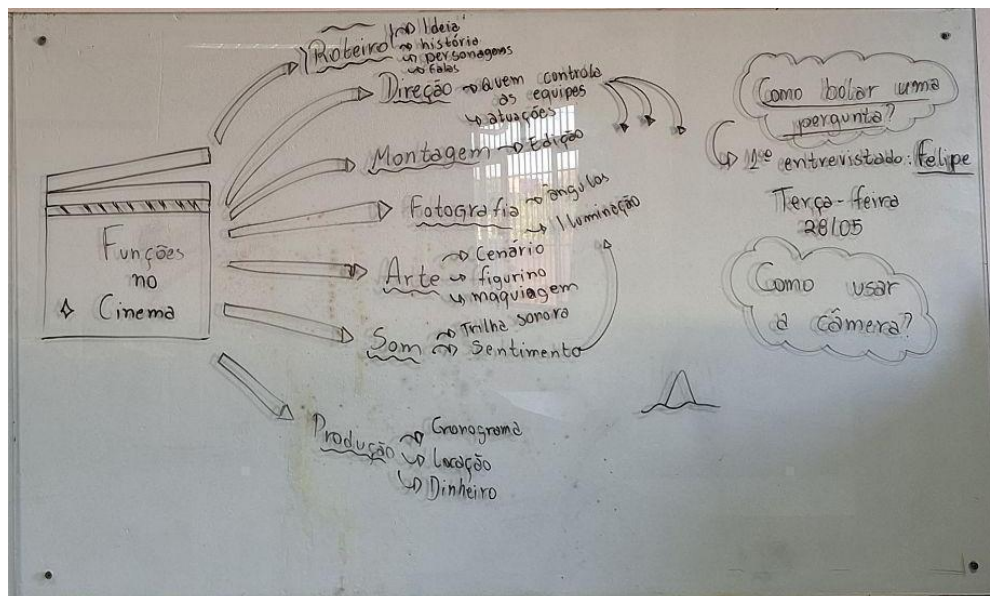
Este contato com os estudantes fora do ensino regular me atentou sobre a necessidade de aprofundar as discussões em sala sobre a construção do conhecimento histórico com o uso de fontes históricas e a importância da proteção ao patrimônio histórico, como a ponte Hercílio Luz, em Florianópolis¹⁸. A resposta de K.L. possibilitou discutir com eles sobre a noção de verdade. Ao discutirmos se tudo que é escrito sobre a história é verdade, os estudantes discordaram respondendo que poderiam existir diversas versões sobre o mesmo evento do passado. Evidenciei a importância da análise de fontes diversas, aproveitando a fala do estudante e que esta análise, com auxílio de distintas referências possibilitam uma construção do conhecimento histórico mais confiável, mas que também pode ser questionada.

Com a pergunta “como se faz um filme?”, os estudantes seguiram por uma resposta mais técnica, “com câmeras, microfones”. Procurei explorar mais as respostas citando a figura do roteirista, “com uma história” ou “com uma história de um livro”. Alguns estudantes permaneceram calados durante essa parte da aula e, aos poucos, os que estavam participando foram se cansando.

Em todas as aulas procurei construir os quadros em conjunto com os estudantes, assim nossos quadros são reflexo de algumas das discussões que surgiram. Este foi feito ainda na primeira aula:

¹⁸ Os estudantes do Projeto Integral fizeram atividades relacionadas à ponte, assim como uma visita com professores para conhecer o local. A partir destas atividades que aconteceram previamente à minha entrada no Integral, os estudantes tiveram um contato com discussões sobre patrimônio em Florianópolis, por isso o assunto se tornou recorrente em sala.

Figura 1: Quadro feito em sala com os estudantes do Projeto Integral



Fonte: Acervo da autora (2024)

A partir das explicações sobre pesquisa histórica, aproveitei para planejar nossa primeira atividade em grupo, que seria uma entrevista gravada e planejada por eles. Orientei os estudantes nos critérios de escolha da pessoa a ser entrevistada, já que grande parte do grupo era formado por estudantes do 6º ano e nossas discussões estavam muito voltadas para a História Oral. Neste mesmo dia foi decidido que entrevistáramos o coordenador do Projeto Integral, Felipe Terra, e dedicamos um momento da aula para elaborar as perguntas e assim explorar o lado investigador e pesquisador dos estudantes. Por conta do contato direto dos alunos com o professor coordenador, as perguntas inicialmente partiam da curiosidade sobre a vida pessoal dele: “o que ele gosta de fazer fora da escola?”, “ele joga vôlei?”, “ele namora?”. Percebi que precisava, antes de qualquer atividade, definir um objetivo com os estudantes, pois a possibilidade de dispersão era grande. Foi definido então que as perguntas deveriam ser sobre a vida profissional do professor e a sua relação com o Projeto Integral.

Nesse momento, mesmo que ainda de maneira inicial e intuitiva, os estudantes estavam sendo convocados a fazer escolhas, sobre o que perguntar, como perguntar, o que registrar. E essas escolhas fazem parte tanto da construção de um filme quanto de uma pesquisa histórica. Em ambas, há um

processo criativo em curso que exige decisão diante de múltiplas possibilidades. Nesse sentido, a reflexão de Alain Bergala sobre a análise da criação de um filme, no livro, já citado anteriormente, “A hipótese-cinema”, me ajudou a compreender melhor esse momento da atividade. Segundo ele,

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou a muitos outros possíveis. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital (Bergala, 2008, p. 130).

Essa “zona de escolhas possíveis” de que Bergala fala também está presente na pesquisa histórica. O estudante, ao formular uma pergunta, ao decidir o foco de sua investigação ou ao escolher um entrevistado, também está criando. Está, com base em sua curiosidade, fazendo recortes e tomando decisões que vão moldar o resultado final da sua narrativa. Foi isso que começamos a experimentar ali, no início do projeto, quando ainda não sabíamos exatamente qual filme seria feito, mas já estávamos decidindo, juntos, que história iríamos contar.

No geral, este primeiro encontro foi fundamental para que nós pudéssemos criar um ambiente de confiança, pertencimento ao grupo e diálogo, além de conhecer os interesses e conhecimentos prévios dos estudantes, elementos essenciais para orientar as próximas etapas do projeto.

2.3 – PRIMEIRAS ATIVIDADES: ENTREVISTA, CHUVA DE IDEIAS SOBRE O CAMPECHE E OFICINA SOBRE A HISTÓRIA DE FLORIANÓPOLIS

Muitas perguntas foram sugeridas no primeiro encontro, porém selecionamos estas: “qual a formação do professor?”; “como ele se sente em relação ao Projeto Integral?”; “o que é ensinado no Projeto Integral?”; “qual o objetivo do projeto?”; “quais as matérias?”; “no que ele acha que vai ajudar no ensino dos estudantes?”, “como ele criou as dinâmicas das aulas?” e “o que tem de diferente do ensino regular?”. Esses questionamentos refletiam tanto as

dúvidas dos estudantes quanto às informações que eles consideravam importantes compartilhar com o público que assistiria posteriormente a entrevista.

Embora ainda não estivesse definido qual seria a produção audiovisual ou quais materiais seriam desenvolvidos, a realização da entrevista com o professor foi escolhida como o primeiro passo da pesquisa. Durante essa etapa, ensinei os estudantes a configurar a câmera, e juntos definimos o cenário, os ângulos, o posicionamento do entrevistado e outros detalhes técnicos. As orientações iniciais foram mais básicas, mas, à medida que ganhavam confiança, os estudantes se sentiram mais à vontade. A entrevista, que teve cerca de seis minutos de duração, exigiu mais de uma hora de preparação.

A gravação em si ficou muito barulhenta, devido ao fato dos estudantes dos Anos Iniciais terem sido liberados no momento em que os pequenos pesquisadores e cineastas se preparavam para entrevistar o professor. Como esse era o único momento disponível do entrevistado, resolvemos fazer a gravação assim mesmo. O tempo da escola nem sempre é o tempo do historiador ou do cineasta, mas entre esses percalços fomos aprendendo em grupo como nos adaptar. As entrevistas posteriores não foram gravadas tão perto do intervalo escolar.

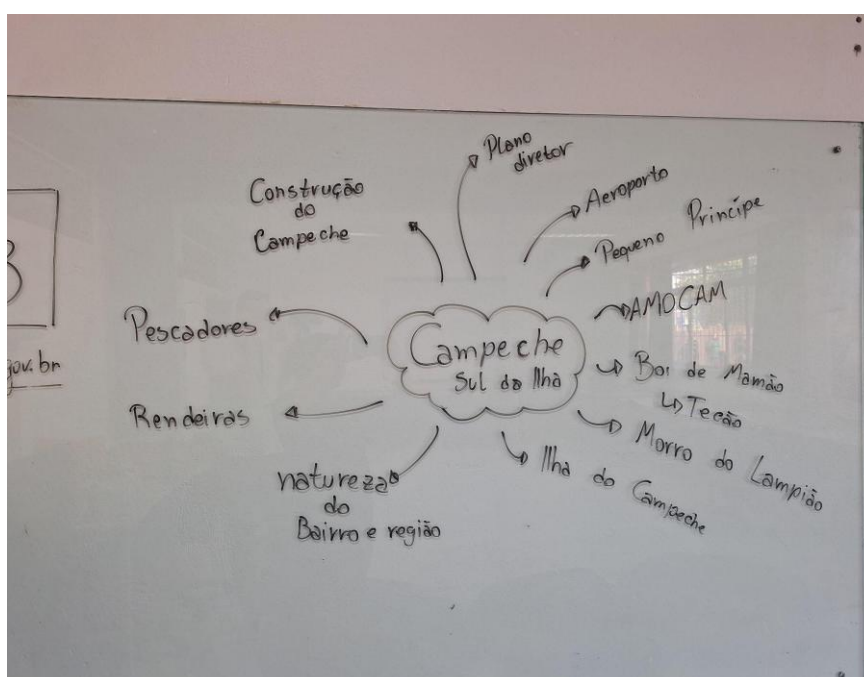
Já as atividades e dinâmicas foram estruturadas com base em perspectivas contemporâneas sobre a aprendizagem histórica, utilizando os modelos da aula-oficina e da unidade temática investigativa (Barca, 2004, Zeglin, 2008). Um recurso fundamental presente em quase todas as etapas foi a “chuva de ideias”, cuja finalidade principal foi identificar as ideias prévias dos estudantes acerca do tema em estudo. Esse momento inicial é crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois as concepções dos estudantes são moldadas por suas experiências pessoais e pelo contexto social em que estão inseridos.

Barca destaca a importância de considerar as ideias prévias como um elemento central na condução da aula-oficina, pois partir dessas concepções permite que os estudantes se envolvam ativamente na construção do conhecimento histórico. Dessa forma, o trabalho com as ideias prévias ultrapassa a fase inicial, configurando-se como uma prática contínua ao longo

de todo o processo pedagógico, favorecendo um aprendizado mais significativo e crítico.

Motivados pelo interesse dos estudantes pelo bairro Campeche, realizamos uma chuva de ideias coletiva que também contemplou a região sul da ilha de Florianópolis. Essa estratégia valorizou os saberes locais e as experiências dos estudantes, contribuindo para a articulação entre passado e presente e para o fortalecimento da identidade histórica dos participantes.

Figura 2: Chuva de ideias prévias feito em sala com os estudantes do Projeto Integral



Fonte: Acervo da autora (2024)

A partir das informações deles sobre o bairro começamos a planejar e criar em conjunto, definindo como seria o material a ser produzido. As escolhas foram definidas tanto pela curiosidade dos estudantes, como também em decorrência das possibilidades materiais e de tempo que tínhamos. É mais fácil planejar saídas e aproveitar o espaço que fica mais próximo da escola, do que passar pela burocracia de conseguir um transporte para realizar saídas de campo para regiões mais distantes.

A maior parte das palavras inseridas na nossa chuva de ideias foram faladas pela estudante do sétimo ano L.C., que nasceu e cresceu em Florianópolis. Os outros estudantes já haviam ouvido falar sobre o Boi de

Mamão¹⁹ ou sobre o antigo campo aeronáutico, alguns até mesmo já haviam visitado o Morro do Lampião²⁰, porém não conseguiam elaborar muito sobre estes lugares ou práticas, como as atividades realizadas pelas rendeiras²¹. Tentei instigar a curiosidade, perguntando se eles gostariam de fazer um filme sobre uma dessas histórias, como a ligação do livro “O Pequeno Príncipe” (1943) do autor Antoine de Saint-Exupéry com o bairro²², porém constatei que o interesse geral era de produzir histórias sobre eles mesmos.

Neste mesmo dia desenvolvi uma atividade de análise de fontes sobre a cidade de Florianópolis. A proposta consistiu na apresentação de fotografias antigas e atuais da cidade, com o objetivo de estimular a observação e a comparação entre diferentes tempos e espaços. Pensada como uma prática investigativa no ensino de História, essa ação foi inspirada na metodologia da aula-oficina, conforme discutida por Isabel Barca (2004), que defende uma abordagem colaborativa para a aprendizagem histórica. Nesse formato, os estudantes são convidados a refletir a partir de seus conhecimentos prévios e a construir significados por meio do contato com fontes, da formulação de hipóteses e da análise crítica.

As estudantes M.E. e L.C., que cresceram na cidade, de Florianópolis, tinham familiares pescadores no sul da ilha, demonstraram algum conhecimento prévio sobre a história local. Ainda assim, a oficina com fotografias antigas da cidade foi uma novidade para todos: nenhum deles havia tido contato com esse tipo de fonte histórica em sala de aula.

¹⁹ O boi de mamão é uma encenação e manifestação cultural de Santa Catarina, parecido com Bumba Meu Boi. A história encenada gira em torno de um boi, contando sua morte e ressurreição.

²⁰ O Morro do Lampião é um ponto turístico conhecido no sul da ilha de Florianópolis. Fica localizado no Campeche e proporciona uma vista ampla das praias do bairro e praias vizinhas.

²¹ As rendeiras são mulheres que produzem renda de bilro e fazem parte da paisagem cultural florianopolitana e do litoral catarinense.

²² Uma das principais ruas do bairro Campeche, é chamada de Avenida Pequeno Príncipe, carrega o nome do livro de Antoine de Saint-Exupéry, que além de escritor, era aviador e fez escalas na região enquanto trabalhava na rota do correio aéreo da Aéropostale nos anos 1920 e 1930. Durante suas passagens, ele teria criado laços com os pescadores locais, que o chamavam carinhosamente de “Zé Perri” devido à dificuldade em pronunciar seu nome. A avenida, ao refletir essa ligação histórica, não apenas é um ponto central de circulação no bairro, mas também reforça a identidade cultural de Campeche, associando o local à memória de Saint-Exupéry e à sua obra. No entanto, não se tem comprovações de que o aviador teria tido esse contato com os moradores locais.

Esse recurso visual (com mapas, fotografias antigas e imagens de satélite) quando utilizado em sala de aula demonstrou-se ser eficaz para desenvolver processos ligados à aprendizagem histórica. Ao propor a comparação entre diferentes temporalidades e paisagens urbanas, foi possível explorar aspectos fundamentais do pensamento histórico, como a percepção de mudanças e permanências, a noção de tempo histórico e a consciência das transformações sociais. Percebi que, ao analisarem as imagens, os estudantes passaram a levantar hipóteses, fazer inferências e articular saberes prévios, envolvendo-se ativamente com a construção do conhecimento.

A utilização das fotografias como fonte visual mobilizou não apenas a observação descritiva, mas também a reflexão crítica. A partir delas, os estudantes foram levados a pensar sobre as transformações no espaço urbano e social da cidade, compreendendo que tais mudanças são fruto de ações humanas situadas em contextos históricos determinados. Essa compreensão é central para a aprendizagem histórica, pois permite que os sujeitos entendam o presente como resultado de decisões passadas e, portanto, passível de ser interpretado, questionado e transformado. Como pontua a historiadora Regina Bustamante (2004, p. 9):

Cultura, autocompreensão e linguagem são importantes mediadores para se entender as diferentes sociedades, suas transformações e interações com outras sociedades, pois as sociedades são realidade em movimento, apresentando uma dinâmica extraordinária e plural.

As imagens também evocaram memórias individuais e coletivas. Alguns estudantes compartilharam lembranças de passeios, experiências familiares ou narrativas ouvidas em casa. Essa articulação entre os saberes escolares e as vivências pessoais contribuiu para a análise das fontes.

Ao elaborarem hipóteses sobre as transformações de Florianópolis, os estudantes não apenas repetiam informações, mas buscavam compreendê-las e explicá-las com base nas evidências. Essa postura investigativa, característica da metodologia da aula-oficina (Barca, 2004), contribuiu para o desenvolvimento de competências como a análise de fontes, a argumentação e a construção de interpretações. Trata-se de um trabalho com a história que ultrapassa a simples

memorização de dados, envolvendo questionamentos, contextualização e construção de sentidos.

Como muitos deles haviam visitado a ponte Hercílio Luz nas semanas anteriores, resolvi discutir com eles como era Florianópolis no final do século XIX até início do século XX. Pensei na atividade como uma base para que eles pudessem pensar em um tema de interesse geral para fazer um filme. O objetivo da oficina era o de desenvolver a investigação histórica dos estudantes sobre o processo de modernização e transformação urbana de Florianópolis, do final do século XIX e início do XX, comparando com fotografias recentes, de 2023 e 2024. A oficina trouxe questões que provocaram reflexões sobre as mudanças na paisagem, na relação com o mar e na dinâmica social e geográfica da cidade.

A atividade foi feita em dupla e utilizei os computadores disponibilizados pela escola para passar as imagens e as perguntas. Iniciei lendo todas as perguntas e explicando como analisar as imagens. As perguntas foram elaboradas para guiarem a análise e o olhar dos estudantes. Dei liberdade para que os estudantes escolhessem suas duplas e alguns escolheram fazer sozinhos. Por ser uma oficina com respostas escritas foi perceptível a dificuldade de interpretação e desenvolvimento das respostas. Na atividade 1 (Figura 3) foi reproduzida duas imagens em ângulos próximos mas com mais de 100 anos de diferença entre uma fonte e outra: a primeira é a pintura de autoria de Victor Meirelles de Lima, chamada *Vista Parcial da Cidade de Nossa Senhora do Desterro*, que atualmente é Florianópolis, feita por volta de 1847. A segunda é uma imagem retirada do *Google Maps* no qual a mesma região é reproduzida com um ângulo parecido em uma data mais próxima da aplicação da oficina, no caso, a imagem mais recente até então era de 2023.

Figura 3: Material didático com Imagens de Desterro e Florianópolis

Atividade 1:

Observe as imagens a seguir:



Vista Parcial da Cidade de Nossa Senhora do Desterro – Atual Florianópolis, Victor Meirelles de Lima, aproximadamente 1847



Imagem retirada do Google Maps feita em 2023. Ângulo aproximado ao da imagem anterior.

Fonte: Acervo da autora (2024)

Apesar dos ângulos não serem exatos, o objetivo desta atividade era que os estudantes percebessem as mudanças da paisagem urbana com o decorrer do tempo. As perguntas foram elaboradas a fim de entender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cidade. Iniciei com a pergunta “você reconhece o local da imagem?” e as respostas foram em consenso que não reconheciam e que nunca haviam visitado o local. Em seguida, procurando instigar uma análise mais aprofundada questionei: “Quais diferenças são visíveis nas imagens? Por exemplo: Ambas são fotografias? Foram feitas no mesmo ângulo? São dos mesmos anos? O que mudou na paisagem do local?”. Alguns responderam de forma mais direta, como a estudante M.E., “é que uma é de 1847 e a outra é de 2023”. Ela percebeu as diferenças na paisagem, porém não escreveu no papel por ser uma estudante que possui maior dificuldade na escrita e se expressou oralmente durante a atividade. Outra estudante seguiu por um caminho parecido, já que está em processo de alfabetização. Ela desenvolveu uma análise maior enquanto conversava comigo, porém no papel registrou apenas “mudou que na foto 1 tem várias casas e na 2 não tem casas só lojas”. Ela identificou que o centro da cidade de Florianópolis se transformou ao longo dos anos tornando-se um espaço de comércio. As respostas às principais mudanças percebidas pelos estudantes são acerca do ângulo das duas imagens e do desaparecimento das montanhas no fundo da segunda imagem e na diferenciação entre uma fotografia e uma pintura.

A fotografia e a pintura exigiam não apenas a observação atenta das imagens, mas também a construção de significados históricos a partir delas. Além disso, é no ambiente escolar que esses recursos visuais ganham força como instrumento de leitura crítica da história.

Essa abordagem se alinha à concepção de ensino que valoriza o protagonismo dos estudantes na análise das fontes, desafiando-os a verem as imagens como fontes e não somente como simples ilustração. Os historiadores Fabio Guerra e Tatiana Bulhões sugerem que, na leitura de uma imagem, os estudantes devem ser estimulados tanto à “leitura interna”, elementos da imagem em si, quanto à “leitura externa”, como “quem produziu aquela imagem, para quem e para que ela foi produzida e quando ela foi produzida” (2004, p. 2).

Da mesma forma, ao articular essas fontes visuais à realidade local, pude perceber a potência da história local como ferramenta para aumentar o engajamento dos estudantes. Para Ismênia Martins, a história local deve ser compreendida como um campo de pesquisa que “não se faria com as fontes apenas, mas, sobretudo, com as questões que lhe eram colocadas” (Martins, 2004, p. 4). Isso ficou evidente nas discussões em sala, nas quais os estudantes relacionaram as transformações urbanas de Florianópolis com suas vivências, identificando mudanças e permanências nos espaços que frequentam.

Ao observar as paisagens antigas e atuais, os estudantes também perceberam quais elementos da cidade foram mantidos e quais desapareceram, o que gerou discussões sobre memória e identidade. O trabalho com imagens, nesse sentido, foi fundamental para que os estudantes se reconhecessem como participantes da história da cidade e do bairro, compreendendo o passado a partir de seu lugar no presente.

Esse momento da atividade evidenciou a importância de se trabalhar com diferentes tipos de fontes históricas em sala de aula. A fotografia e a pintura, enquanto registros visuais, oferecem não apenas representações do passado, mas também possibilidades de leitura crítica sobre como determinados espaços e tempos foram construídos e interpretados. As imagens utilizadas possibilitaram aos estudantes não só perceber transformações materiais da cidade, mas também levantar hipóteses sobre as razões dessas mudanças e seus significados sociais.

A presença da pintura do século XIX ao lado de uma imagem atual provocou questionamentos sobre a intencionalidade das representações, permitindo discutir com os estudantes que toda fonte, inclusive a visual, deve ser contextualizada. Ao observar o que estava visível e o que estava ausente em cada imagem, os estudantes começaram a compreender que as fontes não são neutras, mas expressam escolhas, recortes e interesses de quem as produziu.

Como minhas aulas faziam parte do eixo de Educomunicação do Projeto Integral, em diversas aulas fiz atividades voltadas para o uso e a pesquisa nos computadores da escola. Por isso, a segunda parte da atividade visava também possibilitar que os estudantes tivessem autonomia para pesquisar na Internet a resposta, “Pesquise no computador a origem do nome “Florianópolis” e descubra qual o antigo nome da Ilha de Santa Catarina.”.

Ao realizarem pesquisas na Internet, os estudantes enfrentam dificuldades para filtrar as respostas, muitas vezes recorrendo a cópias do Google sem questionar as fontes. Por isso, orientei que comparassem informações em sites diferentes, verificassem as fontes ao final da página e, só então, construíssem suas próprias respostas. Esse processo foi essencial para que os estudantes aprendessem como selecionar as informações adequadas quando pesquisam nos inúmeros sites disponíveis na internet. Com essa atividade foi possível discutir com eles que a mudança de nome da cidade não foi apenas uma questão simbólica, mas um ato político inserido no contexto de modernização do período.

A mudança do nome da cidade foi promovida por grupos políticos locais que apoiavam a recém-implantada República e buscavam homenagear Floriano Peixoto, então presidente do país. Ao rebatizar Desterro como Florianópolis, esses grupos ajudaram a consolidar uma narrativa oficial que celebrava a figura do marechal e, conseqüentemente, legitimava aspectos autoritários de seu governo, marcado pela repressão à Revolução Federalista. A Ilha de Anhatomirim apareceu em algumas falas dos estudantes, especialmente entre aqueles que já haviam visitado o local em passeios escolares ou familiares. No entanto, durante a atividade, a maior parte das informações mobilizadas dizia respeito à sua função estratégica no sistema defensivo de Florianópolis durante o período colonial. Para além dessa função histórica, foi em momentos de

mediação e aprofundamento que destaquei outro episódio marcante relacionado à ilha: seu uso como prisão e local de execução de opositores durante a Revolução Federalista, no final do século XIX. A partir dessa discussão, buscamos compreender como determinados espaços da cidade se transformam em lugares de memória, marcados por conflitos e violência, e nem sempre visíveis no discurso oficial ou no turismo histórico.

Apesar da recente visita dos estudantes à Ponte Hercílio Luz, as discussões sobre as transformações da cidade ainda não haviam se aprofundado. Ao unir a pesquisa sobre a mudança de nome à história da cidade, ficou evidente que a construção da identidade de Florianópolis foi atravessada por interesses políticos que moldaram não apenas a paisagem urbana, mas também a forma como a história é contada e, muitas vezes, silenciada. Uma das estudantes, ao comparar as narrativas disponíveis na *Internet* respondeu: “Florianópolis recebeu esse nome pois existia um homem Floriano Peixoto que escravizou muita gente e colocou como nome de Florianópolis. O nome antigo de SC era Nossa Senhora do Desterro”. Apesar de apresentar algumas distorções, que foram sanadas em explicações posteriores, identificou-se que a aluna foi capaz de analisar e comparar as fontes apresentadas.

Figura 4: Material didático com fotografias da ponte Hercílio Luz



Fonte: Acervo da autora (2024)

A atividade 3 trouxe questões relacionadas às mudanças na relação dos habitantes da cidade com o mar. A maior parte do território do município está localizado em uma ilha. A relação com o mar ao longo dos anos foi se transformando e um marco importante foi a construção da ponte que liga o continente à ilha, inaugurada no ano de 1926, atualmente patrimônio histórico da cidade. Na atividade apresentei imagens da construção da ponte e perguntas que direcionaram a discussão.

A partir da primeira pergunta: “Qual a importância da construção da ponte para a Ilha de Santa Catarina?”, alguns estudantes disseram que a ponte foi importante para facilitar a travessia e o acesso à ilha. A estudante I.M. concluiu que a construção foi importante para consolidar a cidade como capital do Estado. As respostas à pergunta “Como você imagina que era a vida antes da ponte ser construída?”, foram parecidas, com os os estudantes assinalando a dificuldade e o quanto deveria ser ruim atravessar sempre de barco. “Agora podem atravessar de carro”, respondeu a J.N.. As perguntas propostas nesta atividade acabaram se mostrando repetitivas, percepção que tive apenas após receber as respostas, já que grande parte dos estudantes respondeu de forma muito semelhante. Um dos efeitos mais marcantes foi a comparação entre Florianópolis antes e depois da construção da ponte Hercílio Luz, o que levou muitos alunos a reafirmarem uma ideia recorrente de que “no passado tudo era mais difícil” e que “hoje a vida é mais fácil”. Esse tipo de interpretação evidencia o que Peter Lee (2003) identifica como uma dificuldade comum que é dos estudantes compreenderem o passado a partir das condições históricas e sociais próprias daquele tempo. Ao invés de considerar os diferentes contextos de vida, os estudantes tendem a julgar o passado a partir de parâmetros atuais, o que pode empobrecer a análise histórica.

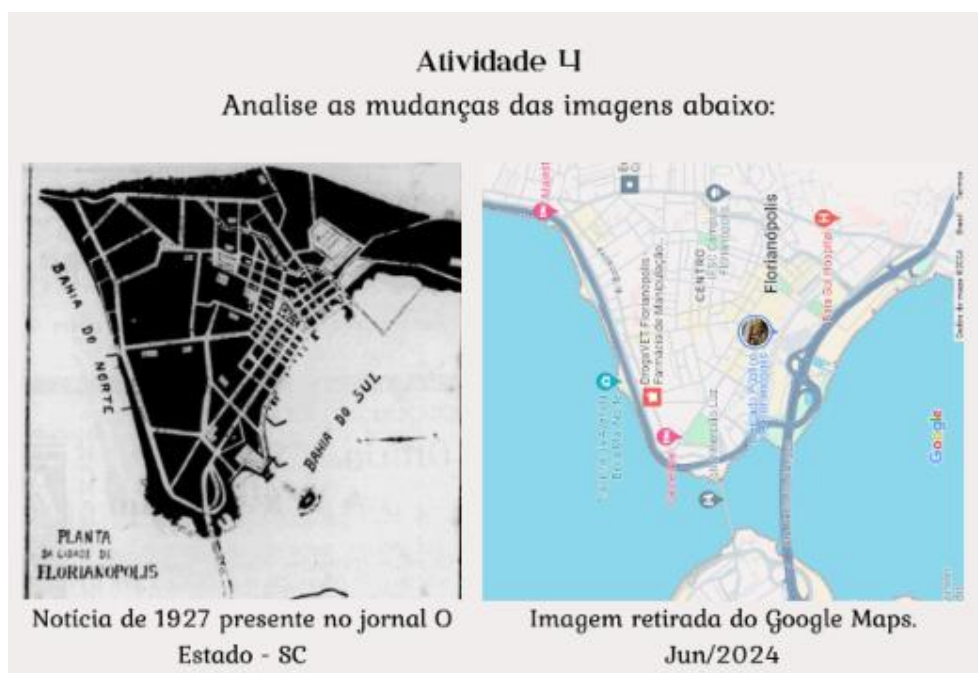
Meu objetivo, no entanto, não era que os estudantes emitissem juízos de valor sobre o passado, mas que pudessem desenvolver uma percepção mais crítica das transformações ocorridas ao longo do tempo. A análise comparativa entre imagens e relatos buscou fomentar uma consciência histórica capaz de reconhecer mudanças sem reduzir o passado a uma condição “pior” ou “inferior”

ao presente. Como discutido nos estudos sobre história de vida e aprendizagem histórica, esse tipo de atividade pode ser um potente recurso para conectar experiências pessoais e coletivas, desde que acompanhada de mediações que ajudem os estudantes a interpretar o passado com empatia e complexidade.

Nas perguntas finais foquei na relação da população com o mar, visto que a escola fica localizada a 500 metros da praia. Devido sua localização, o bairro é bastante movimentado na temporada de verão, assim como toda a ilha de Santa Catarina, tornando a relação do município com o mar mais voltada para o turismo. Com a pergunta “Qual era a importância do mar para com a cidade antes da ponte?”, os estudantes responderam que o mar era a via de transporte de uma região para outra, e que a pesca era uma atividade econômica importante. Já, nas respostas à questão “Como é a relação do mar com Florianópolis atualmente?”, foi visível que as respostas mudaram do transporte para o turismo. A estudante G. respondeu: “O mar ajudava as pessoas passarem de um lugar a outro se locomovendo de barco. O mar hoje em dia, nos traz passeios incríveis com praias e etc.”.

Dando continuidade à discussão sobre a modernização da cidade e a transformação em sua relação com o mar, as atividades 4, 5 e 6 exploravam uma mudança mais recente: o aterro da Baía Sul da ilha de Santa Catarina, realizado na década de 1970. Essa intervenção modificou drasticamente a paisagem, possibilitou a construção de duas novas pontes de acesso à ilha e facilitou a conexão com o sul da ilha, região onde fica localizado o bairro do Campeche, que posteriormente passou por um grande crescimento populacional. Nessa parte da atividade utilizei mapas de 1927 e 2024, assim como fotografias que possibilitassem perceber as mudanças da paisagem no decorrer dos anos.

Figura 5: Material didático com Mapas da área central de Florianópolis

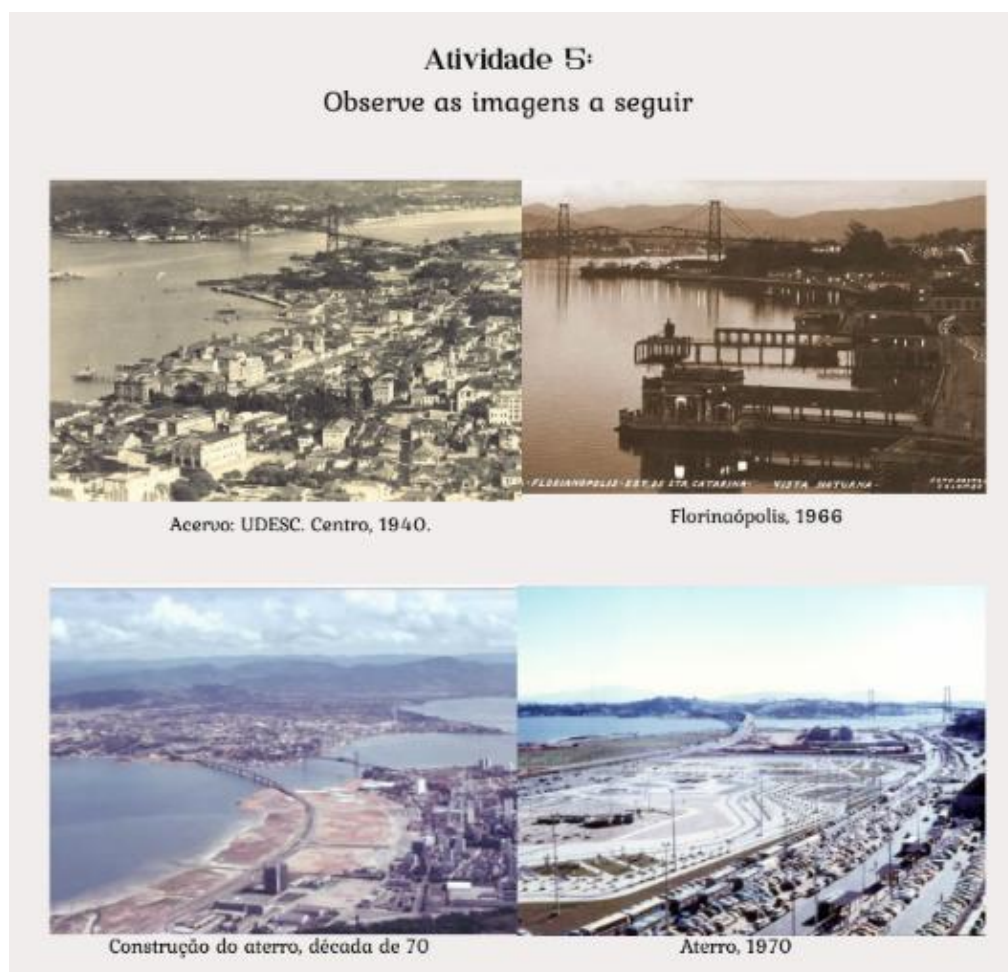


Fonte: Acervo da autora (2024)

Os dois mapas possuem quase um século de diferença e estão em ângulos aproximados. Procurei colocá-los lado a lado para que os alunos identificassem o aumento da extensão de terra na região com a construção do aterro da baía sul. Nas respostas à pergunta "O que mudou em relação às duas imagens?", alguns estudantes foram mais técnicos, como por exemplo os estudantes L. e I.M. que responderam: "a diferença da primeira é que não tem cores, não tem indicações e na segunda tem cores, indicações e nomes dos lugares", enquanto outros responderam com diferenças mais pontuais como a G., "Aterraram deixando o local maior, construíram mais 2 pontes: uma de ida e outra de volta" e J.N., "está maior agora".

Já na atividade 5, foram expostas apenas fotografias da região do aterro da Baía Sul no decorrer dos anos. Quando os estudantes chegaram nesse ponto da atividade propus uma análise em conjunto.

Figura 6: Material didático com Fotografias da região do aterro da Baía Sul de Florianópolis



Fonte: acervo da autora (2024)

As fotografias não estão no mesmo ângulo, portanto utilizei a ponte Hercílio Luz como ponto de referência. A partir das fotografias os estudantes conseguiram entender os mapas da atividade anterior e ficaram surpresos de como os prédios ficavam próximos ao mar antes do aterro. Na sequência foi realizada a atividade 6 que deu continuidade à discussão com as seguintes perguntas: “Você sabe o que é um aterro? Pesquise a definição no Google.”; “Quais as principais mudanças nas imagens anteriores?”; “O que foi construído no lugar que foi aterrado?”; “A relação da cidade com o mar continua a mesma no decorrer dos anos?” e “Quais consequências essas transformações geraram na cidade de Florianópolis?”. Neste momento da atividade os estudantes já estavam cansados de responder por escrito, assim a devolutiva foi bastante direta, apontando principalmente a construção das pontes como principal mudança.

Por fim, recolhi as respostas escritas, para continuar as discussões nas próximas aulas. No PI os estudantes não são avaliados por notas ou conceito, analisamos o avanço na aprendizagem e nos avaliamos enquanto professores, para que possamos melhorar nossas práticas didáticas. A oficina apresentou aos estudantes diferentes perspectivas sobre a cidade e um contexto histórico com o qual eles ainda não tinham tido contato. Porém, percebendo a dificuldade na escrita combinada com a extensão da atividade, pude identificar que minhas atividades deveriam ser mais curtas, distribuídas em aulas diferentes e as devolutivas dos alunos não poderiam ser apenas escritas. Ao questionarem e compararem diferentes fontes históricas, os estudantes começaram a desenvolver um olhar mais atento para as narrativas históricas, processos históricos e seus significados políticos.

A mudança do nome da cidade, de Nossa Senhora do Desterro para Florianópolis, e o papel da Ilha de Anhatomirim nesse processo foram elementos centrais para refletir sobre como a história oficial da cidade foi construída a partir de escolhas políticas que privilegiaram determinadas narrativas. A homenagem ao marechal Floriano Peixoto, responsável pela repressão violenta aos federalistas no sul do Brasil, representa uma imposição de memória que silencia outras experiências históricas da população local, especialmente das vítimas do conflito. A utilização da Fortaleza de Anhatomirim como prisão e local de execução de opositores reforça esse aspecto. Assim, ao abordar esses episódios com os estudantes, foi possível discutir como a história de Florianópolis, tal como é ensinada e registrada, foi moldada por interesses específicos do Estado e nem sempre contempla as vivências, dores e memórias de todos os seus habitantes.

O debate sobre a construção da Ponte Hercílio Luz e do aterro da Baía Sul evidenciou como as transformações na paisagem impactaram a dinâmica urbana e a vida dos moradores. Embora muitos estudantes inicialmente enxergassem essas mudanças apenas como avanços tecnológicos que "facilitam a vida", a análise mais aprofundada permitiu questionar quais grupos foram beneficiados e quais perderam espaço na cidade.

2.4 – DEFINIÇÃO DE PROBLEMÁTICAS E DE UM TEMA PARA O FILME

Nesta aula propus uma conversa para definirmos o gênero do filme e a linguagem cinematográfica. Por conta da atividade anterior com análise de fontes e a entrevista feita com o professor articulador do PI, os estudantes se interessaram por fazer um documentário investigativo, como foi sugerido pela estudante G., que tomou a iniciativa no desenvolvimento do roteiro. A oficina contribuiu para que os estudantes formulassem perguntas centrais para o documentário e constatou-se que eles possuíam um interesse muito grande em aparecer atuando e entrevistando. Por isso, sugeri que eles fossem os protagonistas do documentário e também da pesquisa. Definimos algumas perguntas para responder com o documentário, ou pelo menos para filtrar os temas: “Como era Florianópolis antes de nossa geração²³?”; “Por que as pessoas vêm para Florianópolis?”; “Nós somos os protagonistas da história?”; “Como eram os pontos turísticos antigamente?”; “Como era a relação com o mar?”; “Como as pessoas vinham para a ilha?” e por fim “Como está a cidade hoje em dia?”. O planejamento das aulas seguintes²⁴ foi pensada com base nessas problemáticas propostas pelos estudantes.

Com as questões estabelecidas, o próximo passo foi planejar a captação das imagens e entrevistas, organizando as funções de acordo com os interesses e perfis dos estudantes. A proposta de que eles fossem os protagonistas contribuiu para o senso de responsabilidade para com o projeto. A partir desse momento, o documentário começou a tomar forma não apenas como um produto final, mas como um processo coletivo de aprendizagem e construção histórica.

A partir da sugestão da orientadora, Luciana Rossato, convidei a historiadora Carolina do Amarante, doutoranda em História na UDESC, para uma entrevista que foi realizada pelos estudantes. A historiadora pesquisou sobre a história do Campeche, em sua dissertação *A derrubada do Bar do Chico*

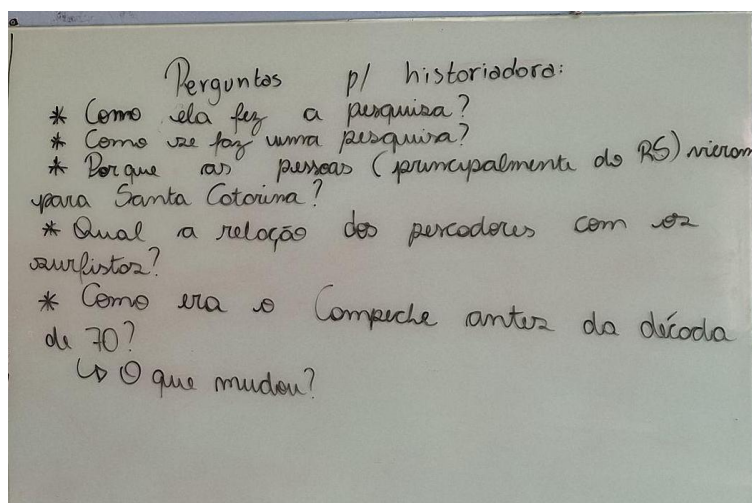
²³ Os estudantes usaram o termo geração para definir um tempo que passou antes deles, dando a entender que eu, professora, não fazia parte da mesma geração. Portanto, a curiosidade é sobre como era Florianópolis a mais de 13 anos atrás.

²⁴ Toda a pesquisa foi influenciada pelo direcionamento dos estudantes e a frequência dos mesmos nas aulas. Sempre ia para as aulas com os planejamentos prontos, porém eles sempre sofriam alterações por conta da dinâmica com os estudantes.

no bairro Campeche: *Embates de uma história do Tempo Presente em Florianópolis (1989-2011)* defendida em 2016. Em seu trabalho ela discutiu como a derrubada do Bar do Chico, no bairro Campeche, esteve inserida em um contexto de disputas territoriais e transformações urbanas em Florianópolis entre 1989 e 2011. A entrevista com Carolina permitiu uma visão mais ampla sobre as mudanças sociais e os impactos da especulação imobiliária no bairro e contribuiu para que os estudantes compreendessem os processos históricos de maneira mais crítica e contextualizada, melhorando sua investigação e a construção do documentário.

Para dar continuidade ao processo investigativo, segui a mesma dinâmica da entrevista anterior e reservei um momento da aula para os estudantes formularem perguntas para a historiadora. O objetivo era ampliar não apenas o conhecimento sobre a história do bairro, mas também aprofundar a compreensão sobre os métodos de pesquisa histórica. Dessa forma, as perguntas elaboradas pelos estudantes abordaram tanto aspectos do passado do Campeche quanto questões relacionadas à construção do conhecimento histórico, como a escolha e análise de fontes, os desafios da pesquisa e a importância da memória na preservação da identidade local.

Figura 7: Quadro de perguntas feitas pelos estudantes para a historiadora



Fonte: acervo da autora (2024)

Aproveitando a pesquisa da historiadora, os alunos se interessaram por compreender porque as pessoas vêm para Florianópolis, já que esse foi o movimento de algumas das famílias deste grupo de estudantes. Carolina do Amarante investiga também a expansão urbana que transformou o bairro do Campeche na década de 1990. Ela discute a contradição da construção de grandes empreendimentos imobiliários na região, ao mesmo tempo que o Bar do Chico foi fechado a partir de uma justificativa ambiental. Ela aponta que esses novos condomínios vendem a ideia de "qualidade de vida junto ao mar", enquanto os moradores questionam os impactos dessa urbanização acelerada na cultura local e no meio ambiente.

Devido a disponibilidade da historiadora, apenas dois estudantes participaram da entrevista pessoalmente. Por isso, após as gravações, ela foi exibida em sala para que pudéssemos pensar no roteiro e nos próximos passos da elaboração do documentário. Por conta das muitas perguntas, os estudantes foram mais seletivos nos trechos para colocar no filme, escolhendo focar nas respostas sobre como fazer uma pesquisa, sobre as mudanças no bairro e por fim, os motivos pelos quais as pessoas vêm morar em Florianópolis e, mais especificamente, no Campeche. A entrevista foi essencial para que os estudantes fixassem melhor o tema, o que auxiliou muito na atividade de construção de roteiros.

Além das atividades desenvolvidas na escola, realizei com os estudantes uma saída de estudos para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no dia 10 de setembro de 2024, em que participamos de uma oficina desenvolvida pelo projeto CineEdu, no Laboratório de Fotografia. A atividade foi ministrada pela professora Andrea Scansani e teve como foco a linguagem fotográfica, com destaque para o uso da técnica da câmera *pinhole*²⁵.

Durante a oficina, os estudantes foram introduzidos a noções básicas sobre o funcionamento da câmera escura, a construção da imagem e a composição fotográfica. Produzimos, em grupo, algumas imagens utilizando a técnica, e discutimos os processos de olhar, escolher e registrar. Para muitos

²⁵ A câmera pinhole é um tipo de câmera fotográfica analógica e sem lente, que funciona a partir de um pequeno furo por onde a luz entra e forma a imagem diretamente sobre o material fotossensível, no caso da nossa oficina utilizamos recortes de raio-X.

deles, foi a primeira vez em que visitaram uma universidade pública, o que por si só já representou um deslocamento importante em relação à rotina escolar.

Fora dos muros da escola, puderam se perceber como sujeitos criadores, manipulando luz, sombra e tempo. Essa percepção, mesmo que breve e em condições limitadas, abriu espaço para a experimentação e a criação. O contato com a fotografia analógica e com o ambiente universitário contribuiu para que os estudantes pudessem entender que criar uma imagem envolve decisões estéticas, escolhas políticas e narrativas sobre o mundo.

A oficina também reforçou a ideia de que o cinema na escola pode ser pensado de forma expandida, para além da sala de aula e da exibição de filmes. Ele pode se desdobrar em práticas que envolvem o corpo, a luz natural, a construção de imagens e o diálogo com outros espaços, como a universidade. Uma das situações do acaso, que não posso chamar de azar, já que fiz uma saída de campo com vários estudantes e eles voltaram felizes e animados, foi uma chuva terrível e insistente no dia. Isso dificultou bastante na captação das fotos, já que precisávamos de luz para queimar o material sensível dentro da câmera, as fotos demoraram muitos minutos para serem tiradas e os estudantes agitados do sexto ano encararam o desafio.

Figura 8: Fotografia do grupo CineArt feita com câmera *pinhole*



Fonte: acervo da autora (2024)

No final do ano letivo, organizamos uma pequena exposição das fotografias produzidas durante a oficina no espaço da escola. As imagens foram impressas e dispostas em murais no corredor durante a Feira de Ciências. A exposição teve um ótimo impacto, muitos estudantes reconheceram suas fotos e mostraram para colegas e familiares, gerando conversas e curiosidade sobre o processo.

2.5 – DESENVOLVIMENTO DO ROTEIRO EM GRUPO

A etapa de desenvolvimento do roteiro foi conduzida de forma colaborativa, com o objetivo de incentivar a participação ativa dos estudantes na estruturação das entrevistas e na definição dos temas centrais do documentário. A proposta era que eles se apropriassem do processo criativo e metodológico, construindo um roteiro que refletisse suas dúvidas, interesses e descobertas ao longo da pesquisa sobre a história de Florianópolis e, mais especificamente, sobre o bairro do Campeche.

As aulas dos dias 22 e 23 de agosto foram conduzidas como uma oficina e o objetivo, nesta nova atividade, era que os estudantes se apropriassem das ferramentas para escrever um roteiro cinematográfico e para além disso desenvolvessem o início do nosso filme. Como retorno dessa atividade solicitei um texto com o início do roteiro escrito. Os materiais analisados a seguir são os resultados da oficina: dois roteiros produzidos em grupos menores de estudantes durante as atividades iniciais e um terceiro roteiro coletivo, elaborado em grupo a partir da fusão e reelaboração dos dois primeiros.

Iniciei essa aula com o questionamento: “para que serve o cinema?” Meu objetivo com essa pergunta era fazer com que os estudantes refletissem acerca de seus objetivos com o filme que iríamos criar. O cinema tem múltiplas funções, entretenimento, educacional, preservação de memórias ou documentação, assim como crítica social ou influência. Os estudantes possuíam uma visão do cinema mais voltada ao entretenimento, porém, conseguiam relacionar com outros objetivos, como educacional e para a documentação, o que não significa

que não possa servir também como entretenimento. Em seguida, continuei a discussão buscando mapear as ideias prévias dos estudantes questionando “Qual a importância de um roteiro para o cinema?”. A estudante G., que costuma escrever histórias, respondeu que é para contar a história e organizar o filme. Os demais estudantes concordaram com a colega e voltaram suas respostas para a “organização”, para “saber o que vai ser gravado” e “é de lá que os atores leem as falas”, explicou K.L.

Um roteiro é documento importante para uma obra e, em um filme feito em sala de aula, ele pode auxiliar os estudantes a organizar suas ideias e colocar sua criatividade no papel. Neste documento são descritas as cenas, ambientações, diálogos e ações dos personagens. O roteiro é um guia para todas as funções que estão envolvidas em uma produção cinematográfica. Após evidenciar a importância de um roteiro para o cinema, expliquei elementos básicos para que pudéssemos construir algumas histórias. Para a construção de uma narrativa é importante definir quem são os personagens, o gênero cinematográfico, o local em que a história se passa, contextualizar historicamente e definir o problema central da história.

Após as explicações e discussões, propus aos estudantes a atividade de escrever um roteiro. A única exigência era que a história se passasse na escola ou em suas proximidades e com foco no bairro. Em duplas ou trios, os grupos começaram a desenvolver suas narrativas.

Enquanto acompanhava os trabalhos, minha atenção estava voltada não apenas para o roteiro final, mas principalmente para o processo criativo dos estudantes. Notei que essa foi uma das atividades mais desafiadoras para eles, tanto pela dificuldade na escrita quanto pela elaboração de uma história original. Apesar do desafio da escrita ser por vezes um empecilho, a vontade de criar uma história a tornou mais interessante. Esse envolvimento revela um aspecto central da aprendizagem histórica: a elaboração de narrativas é mais do que uma atividade expressiva, trata-se de um processo cognitivo que organiza a experiência temporal. Como aponta Jörn Rüsen, no texto “Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão” (2010), narrar é um modo fundamental de conferir sentido ao tempo histórico, permitindo que se conectem passado, presente e futuro de maneira significativa. Ao escreverem seus roteiros, os estudantes

mobilizaram justamente essa capacidade de transformar acontecimentos em enredo, articulando temporalidades e atribuindo sentidos, ainda que iniciais, aos fatos representados. Nesse sentido, a prática narrativa não apenas reflete o aprendizado histórico, mas constitui uma de suas formas mais fundamentais.

Após a escrita inicial dos roteiros, elaborados em duplas ou trios, realizamos uma leitura coletiva de todos os textos produzidos até aquele momento. A partir dessa leitura, fizemos uma filtragem conjunta: agrupamos ideias semelhantes, selecionamos os trechos significativos e organizamos um eixo condutor comum para estruturar a narrativa final do filme. O objetivo era garantir que o roteiro coletivo apresentasse coerência interna e que as entrevistas, que seriam realizadas posteriormente, contribuíssem para aprofundar a compreensão histórica do bairro. Como resultado desse processo, definimos também o título do filme: *Nós fazemos parte dessa história?*, uma escolha que buscou centralizar a narrativa na experiência e no pertencimento dos próprios estudantes.

A escolha das pessoas entrevistadas foi um ponto fundamental desse processo. Os estudantes identificaram figuras importantes da comunidade que poderiam oferecer relatos relevantes, como antigos moradores, pescadores, historiadores e outras pessoas que vivenciaram as transformações do bairro ao longo do tempo. A seleção foi feita levando em consideração a diversidade de perspectivas e a disponibilidade dos entrevistados para compartilhar suas memórias e conhecimentos, por isso, foi dada preferência para profissionais da escola.

Após definir os entrevistados, os estudantes trabalharam na formulação das perguntas. Esse momento foi essencial para que percebessem a importância da pesquisa histórica e da construção de questionamentos que pudessem gerar respostas detalhadas e significativas. Além de perguntas sobre mudanças urbanas, costumes e memórias afetivas do bairro, os estudantes também incluíram questões sobre o impacto do crescimento imobiliário e as relações da comunidade com o mar. Com o roteiro estruturado, os estudantes estavam mais preparados para a etapa das gravações, compreendendo não apenas o que perguntar, mas também o porquê de cada pergunta.

Algumas entrevistas, como as realizadas com o professor Felipe Terra e a historiadora Carolina do Amarante, ocorreram antes da finalização do roteiro, o que teve efeitos ambíguos no desenvolvimento do texto. Por um lado, esse processo prévio limitou a construção do roteiro, uma vez que as perguntas já haviam sido previamente elaboradas, o que restringiu a possibilidade de adaptações conforme as necessidades narrativas que surgiram posteriormente. Por outro lado, tanto as perguntas quanto as respostas dos entrevistados ofereceram importantes pistas sobre como estruturar a narrativa, contribuindo significativamente para a definição dos eixos temáticos do roteiro final.

Pensando na fluidez da edição e na organização do trabalho em sala de aula, propus que as entrevistas fossem inseridas uma de cada vez, sem a intercalação das falas entre os entrevistados. Essa escolha teve como objetivo facilitar o processo de montagem e também ajudar na compreensão. Dessa forma, a estrutura do roteiro foi organizada com uma lógica mais voltada a blocos temáticos, definidos por cada entrevista. Apesar da separação entre as entrevistas, os estudantes precisaram refletir na escolha da ordem das entrevistas e nas narrações entre cada fala dos entrevistados.

Os blocos temáticos aparecem como unidades narrativas que organizam a investigação conduzida pelos estudantes. Cada bloco parte de uma pergunta orientadora e utiliza entrevistas como fontes para produzir explicações e interpretações. Essa estrutura demonstra que os estudantes compreenderam que a entrevista não é apenas coleta de informações, mas um procedimento investigativo que permite confrontar percepções, comparar versões e construir sentido histórico.

O primeiro bloco, que aborda “Como era o Campeche antigamente?”, utiliza depoimentos de antigos moradores para reconstruir aspectos do cotidiano local, como as relações de vizinhança, a pesca artesanal e a circulação limitada no bairro antes da urbanização mais intensa. Ao selecionar e montar esses trechos, os estudantes mobilizaram noções de mudança e permanência, evidenciando como transformações no espaço físico, ruas, comércio, acesso ao transporte, alteram também as formas de vida.

Além de estruturarem a narrativa do documentário, as entrevistas funcionaram como um eixo central para o desenvolvimento da aprendizagem

histórica dos estudantes. Ao formular perguntas, escutar os entrevistados e selecionar trechos relevantes, o grupo precisou lidar com versões do passado e contextualização, elementos fundamentais do pensamento histórico. O trabalho com fontes não é apenas um exercício de coleta, mas um processo de interpretação. Nesse processo, os estudantes perceberam que diferentes memórias e relatos podem apresentar tensões ou complementariedades, e que essas divergências não enfraquecem a narrativa, mas enriquecem a compreensão histórica.

Do ponto de vista pedagógico, esse movimento dialoga com a perspectiva da pedagogia engajada, presente no livro *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*, de bell hooks (2013), pois coloca os estudantes como sujeitos ativos na produção do conhecimento, responsáveis por articular perguntas, interpretar respostas e decidir quais sentidos dar ao material coletado. Ao se apropriarem desse processo, eles não apenas investigaram a história do bairro, mas também reconheceram suas próprias posições como jovens que vivem, observam e transformam o Campeche. Assim, as entrevistas deixaram de ser apenas uma técnica cinematográfica e se tornaram um objeto de pesquisa histórica do grupo.

No segundo bloco, dedicado às transformações urbanas e à expansão imobiliária, as falas dos entrevistados aparecem relacionadas a imagens do bairro atual. Os estudantes recorrem a perguntas diretas, como “O que mudou no Campeche nos últimos anos?”, mostrando que compreenderam a entrevista como uma forma de ativar memórias. A montagem desse trecho mostra como o grupo soube produzir e comparar diferentes perspectivas, especialmente quando surgem divergências entre entrevistados, alguns enfatizando ganhos, outros lamentando a perda de segurança e simplicidade do bairro.

O terceiro bloco, voltado para a relação dos próprios estudantes com o bairro, marca o momento em que eles se inserem novamente na narrativa histórica. Aqui, a escolha de incluir cenas na escola, conversas entre colegas e reflexões gravadas em *off* indica que os estudantes entenderam o papel da experiência pessoal na produção do conhecimento histórico. Trata-se de um movimento em que a narrativa desloca a centralidade das fontes externas para valorizar a dimensão subjetiva da relação com o território, reforçando a pergunta

que dá nome ao filme: se, ao narrar o bairro, eles também narram a si mesmos enquanto sujeitos históricos.

As imagens também revelam muito da narrativa apresentada, ao transformar o roteiro em imagens transmitidas no documentário, conseguimos perceber outras nuances da produção. O filme abre com cenas cotidianas da escola, crianças correndo, conversando e ocupando seus espaços, como forma de situar o espectador no ambiente no qual a investigação nasceu. Em seguida, a narradora explica a proposta feita pela professora: criar um documentário que relacionasse a história do Campeche com as próprias experiências dos estudantes. Essa escolha inicial, centrada no cotidiano escolar, reflete como o grupo compreendeu que sua própria presença no bairro era parte da história que buscavam contar.

A narrativa avança mostrando o processo de organização do grupo, que se autodenominou *CineArt*, e destaca momentos de aprendizagem prática, como a oficina de câmera escura, já mencionada anteriormente, realizada na UFSC. Esta oficina tornou-se significativa para os estudantes, não apenas pelo aspecto técnico, mas por permitir compreender como a imagem fotográfica se constitui.

As cenas e narrações demonstram como os estudantes articularam passado e presente ao investigar o crescimento urbano, as mudanças nas paisagens do bairro, a relação com o mar e a chegada de novos moradores, articulação que aparece nas entrevistas realizadas com antigos moradores, profissionais da escola e uma historiadora.

Essa estrutura, alternando cenas cotidianas, narrações e blocos temáticos mostra como os estudantes mobilizaram uma lógica narrativa investigativa. Ao concluir o roteiro com a pergunta “Nós fazemos parte dessa história?”, o grupo não apenas retorna ao título do filme, mas reafirma a reflexão feita em todo esse processo.

Ao analisar minha própria prática após a construção do roteiro, percebi que, em diversos momentos, limitei os estudantes nesse processo. Limitar a construção do roteiro foi também limitar a criatividade, e essa constatação me fez rever o papel da mediação docente em propostas que envolvem autoria estudantil. A escolha de um formato mais fechado e orientado pela lógica da edição pode ter trazido benefícios para a organização e a execução do projeto,

mas também restringiu a experimentação e a invenção que poderiam emergir de uma abordagem mais aberta ao inesperado.

Essa tensão entre a estruturação de uma atividade e a criação dos estudantes foi recorrente em meu trabalho, pois apesar de ser um grande objetivo meu que eles criassem, também precisava colocar limitações para que fosse possível ter uma finalização.

Nesse ponto, foi importante pensar novamente, a partir da pedagogia engajada (hooks, 2013), que compreende o ensino como um ato de coautoria e de abertura ao outro. A autora defende que práticas educativas verdadeiramente transformadoras precisam acolher as vozes dos estudantes, reconhecer seus repertórios e permitir que participem ativamente da construção do conhecimento. Ao refletir sobre minhas escolhas na mediação do roteiro, percebi como a busca por garantir organização e viabilidade técnica, embora necessária, também tensiona a criação estudantil. A perspectiva de hooks ajuda a compreender que essa tensão não é um problema em si, mas parte constitutiva de um processo pedagógico que busca equilibrar estrutura e liberdade, assegurando que os estudantes possam experimentar, arriscar e assumir sua própria narrativa no espaço escolar. Essa reflexão ampliou meu entendimento sobre a autoria como prática formativa e sobre o cinema como um campo fértil para práticas pedagógicas mais horizontais e engajadas.

A escrita do roteiro, nesse sentido, tornou-se um espaço para experimentar essa articulação: ao mesmo tempo em que exigia organização, definição de blocos temáticos e escolhas narrativas, também provocava os estudantes a imaginarem formas de contar histórias, a criarem pontes entre passado e presente, e a se colocarem como sujeitos históricos. Durval Albuquerque pontua que,

A história possui, assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. A história nos permite, pois, a relativização de apenas uma forma de ser entre muitas, o conhecimento de como chegamos a ser o que somos e de essa forma ou essas formas não são as únicas possíveis (2012, p. 31).

A aproximação entre cinema e ensino de história, portanto, não se sustenta apenas na relação com os conteúdos, mas sobretudo na possibilidade de provocar uma experiência imaginativa e crítica. Escrever um roteiro é também

exercitar o pensamento histórico, pois exige selecionar, organizar, interpretar e dar sentido ao que se viu, ouviu e viveu. O cinema, como propõe Alain Bergala, pode ter um lugar na escola como linguagem artística e não apenas como recurso didático:

Tinha a convicção de que, nos anos vindouros, seria preciso dar prioridade à abordagem do cinema como arte (criação do novo), e não aquela, canônica, do cinema como vetor de sentido e de ideologia (reiteração do já dito e do já conhecido) (2008, p. 34).

Essa perspectiva se alinha ao entendimento da história como uma forma de construção de sentidos sobre o mundo. A ludicidade, neste contexto, dá a ideia de abertura à imaginação, à experimentação e à escuta de diferentes vozes e olhares, inclusive dos próprios estudantes. É nesse sentido que o ensino de História pode ampliar suas potências: ao provocar deslocamentos no modo como se lê o presente e se constrói o passado. Como também afirma Albuquerque “o conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se fez a História do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo” (2007, p. 61).

A produção do roteiro evidenciou como os estudantes, ao assumirem o papel de autores, elaboraram não só uma narrativa sobre o bairro, mas também sobre si mesmos e sobre os lugares que ocupam no tempo e no espaço. A escola, por sua vez, ao abrir espaço para essa autoria, também se desloca de seu lugar tradicional na produção de conhecimento.

Após a finalização do roteiro, os estudantes participaram da seleção dos trechos das entrevistas que seriam incluídos no documentário, da gravação das narrações e da organização de pastas com imagens da cidade de Florianópolis. No entanto, a montagem do curta-metragem foi feita fora da escola, por uma colega minha do cinema, Giovanna Mello, que seguiu as orientações combinadas previamente com os estudantes. Essa etapa final teve grande influência minha, o que gerou em mim certa ambivalência: se, por um lado, lamento que essa parte do processo não tenha ocorrido em sala de aula, por outro, reconheço que essa escolha foi atravessada por limitações de tempo e pelas condições do final do ano letivo. Foi o possível naquele contexto.

Um dos aspectos que mais lamentei em relação a essa experiência foi não ter conseguido, durante o período letivo em que lecionei para a turma, apresentar o resultado final do documentário aos estudantes. Embora eu tenha buscado articular esse retorno com a escola, os calendários e as dinâmicas institucionais não permitiram esse reencontro naquele momento. Esse tipo de desencontro é um dos desafios enfrentados por professores em contratos temporários, que muitas vezes não conseguem dar continuidade aos vínculos e aos processos construídos.

Apesar disso, consegui apresentar o documentário à comunidade escolar no dia 11 de dezembro de 2025, durante um evento cultural de final de ano. A recepção ocorreu de modo distinto do que eu havia imaginado quando ainda era professora daquela turma. Naquele momento inicial, projetava uma apresentação mais articulada, destinada especialmente aos estudantes que participaram da produção. No entanto, exibi-lo em um evento aberto ao público, ainda que com um número menor de espectadores, foi bastante significativo. Foi marcante observar os estudantes se reconhecendo na tela e retomando as memórias do que haviam construído no ano anterior. A exibição funcionou como um exercício de atenção, que não era tão comum nas aulas do período regular. Eles se reconheceram na tela e puderam expor o conhecimento produzido coletivamente.

Mesmo com essas limitações, sigo considerando que o processo vivido foi significativo. O roteiro construído coletivamente, as escolhas feitas em sala e as narrativas elaboradas pelos estudantes revelaram a potência do cinema como linguagem formadora no ensino de história, ou até mesmo como metodologia de ensino. Ao mobilizar a imaginação, o gesto criativo e o pensamento crítico, a criação de um filme permitiu que a História deixasse de ser apenas objeto de estudo e se tornasse também prática de autoria. O filme produzido por esse grupo de estudantes não é apenas um produto pedagógico, é, sobretudo, um vestígio das experiências que vivemos juntos, uma expressão das histórias que nos atravessam e das histórias que, ao contá-las, também nos transformam.

Ao concluir este capítulo, sinto que é importante retomar o objetivo central desta pesquisa: compreender de que maneira a produção de um documentário investigativo, realizada no contexto do *CineArt*, pode favorecer a aprendizagem

histórica dos estudantes. Acompanhar esse processo de perto me permitiu observar como o audiovisual, muito além de um recurso complementar, se tornou uma metodologia de ensino de História, capaz de provocar investigação, reflexão e criação.

Ao ver os estudantes formulando perguntas, debatendo cenas, planejando entrevistas e revisando seus próprios argumentos, pude perceber o quanto avançaram na compreensão histórica, desenvolvendo a capacidade de relacionar temporalidades, interpretar transformações e atribuir sentidos ao passado a partir de suas próprias experiências.

Neste percurso, o *CineArt* não foi apenas um espaço de produção, mas um espaço de autoria. Foi ali que os estudantes experimentaram a história de forma viva, participativa e significativa. O processo de criação do documentário mostrou a potência do cinema como linguagem e demonstrou que a produção audiovisual pode, por vezes, constituir uma metodologia de ensino de história capaz de ampliar a capacidade investigativa dos estudantes e fortalecer o vínculo deles com o território em que vivem.

CONCLUSÃO

Durante o processo de orientação da pesquisa, fui instigada a enfrentar uma questão central e complexa: como analisar um aprendizado tão subjetivo, que envolve trajetórias singulares dos estudantes e atravessa diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem audiovisual, a produção criativa e as vivências escolares? Afinal, será que os estudantes realmente aprenderam História? E em que medida a produção do filme contribuiu para esse aprendizado? Essas perguntas me levaram, inevitavelmente, a outra ainda mais profunda: o que é, para mim, aprendizagem histórica?

Ser professora, especialmente no Ensino Fundamental II, é também uma forma de visitar minha própria infância. Constantemente revisito minha memória de aluna, tentando encontrar ali sentidos que me ajudem a construir propostas mais acessíveis, mais sensíveis, mais compreensíveis. Quando eu era estudante, a História muitas vezes se resumia à memorização de datas e nomes. Foi só ao estudar a Ditadura Militar, na oitava série, que algo mudou: senti indignação, espanto e curiosidade. Pela primeira vez, o conteúdo me atravessou. E não esqueci. Foi o afeto que me fixou à História, e é esse afeto que, como professora, tento provocar nos meus estudantes.

Os roteiros produzidos ao longo do projeto de documentário no Projeto Integral foram os principais espelhos da aprendizagem histórica em construção. Eles não apenas revelaram os avanços na linguagem e organização narrativa, mas também os deslocamentos na forma como os estudantes passaram a se relacionar com o conhecimento histórico. O primeiro roteiro, elaborado por J. e G., é uma expressão explícita do estágio inicial do projeto. A narrativa é marcada pela presença da professora como figura central e pela motivação extrínseca: “Eu só tô aqui porque tô de recuperação.” A linguagem é simples, descritiva e linear, situada no ambiente escolar. Há ali uma compreensão ainda superficial da proposta, uma tentativa de compreender os contornos da atividade. Era um momento de tatear o desconhecido, de buscar o que se esperava.

O segundo roteiro, escrito por K.L., R. e P., representa um deslocamento significativo. A escola é deixada para trás, literalmente, e os estudantes vão às ruas e praias do bairro entrevistar moradores. A linguagem ainda é coloquial, mas há uma

tentativa explícita de construir uma linha do tempo, de organizar o que foi ouvido e observado. É um roteiro marcado por afetos, pela escuta do outro, pela tentativa de dar sentido à memória local. A aprendizagem histórica aqui começa a se configurar como uma prática situada, relacional, construída em diálogo com o território.

Por fim, o roteiro final, resultado da reelaboração coletiva, trouxe um salto qualitativo. A pergunta central, “Nós fazemos parte dessa história?”, expressa um verdadeiro deslocamento epistemológico. Os estudantes passaram a se ver como sujeitos da História, narradores de uma memória que também é sua. A estrutura é mais complexa, combinando entrevistas, narração em off e reflexão sobre identidade. A história deixa de ser externa, neutra, e passa a ser vivida e interrogada.

Foi nesse ponto que percebi que a pergunta que guiou esta pesquisa “como a produção de um documentário investigativo sobre a história de Florianópolis reflete na aprendizagem dos conhecimentos históricos pelos estudantes?” começava a ser respondida. A experiência do documentário não apenas refletiu essa aprendizagem, mas também a aprofundou. Através da escuta, da escrita e da produção coletiva, os estudantes construíram sentidos próprios sobre o passado e se reconheceram como parte dele. O roteiro final foi mais do que um produto, mas a síntese de um processo: aquele em que os estudantes se reconhecem como autores da sua própria leitura do passado.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que, em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como “produto”, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação (Bergala, 2008, p. 173).

Essa transformação só pôde ser compreendida porque, como propõe Ana Zavala, a atividade docente implica teorizarmos sobre nossa própria prática. Ela nos lembra que “a primeira coisa que me interessa abordar é a questão da relação entre a ação de um sujeito e a sua compreensão da própria ação, porque essa é a base da atividade teorizadora da prática de ensino” (Zavala, 2024, p. 32). Ou seja, analisar os roteiros foi, para mim, também uma forma de me analisar. Cada versão escrita pelos estudantes reabria uma pergunta: o que, afinal, estou ensinando quando ensino História? No entanto, essa análise também me obrigou a encarar as falhas do projeto. A participação dos estudantes foi desigual. G., por exemplo, se destacou por seu envolvimento espontâneo, sua vontade de fazer parte, sua iniciativa. Mas sua atuação contrastava com a dos colegas, em especial os mais novos, para quem o projeto

parecia um dever, uma forma de recuperação de nota. Foi difícil, em vários momentos, perceber engajamento coletivo. A desigualdade na participação me frustrava e, às vezes, me fazia duvidar da potência do que estava sendo construído.

Mas foi nas reuniões de orientação com a professora Luciana Rossato e nas trocas com as colegas do mestrado que entendi algo essencial: a compreensão que tenho agora da minha prática não será a mesma daqui a um ano, ou mesmo amanhã. Como Zavala nos diz, “não há por que pensar que a forma pela qual compreendo nesse momento seja necessariamente a mesma que expressarei para sempre” (Zavala, 2024, p. 32). A prática docente, como a aprendizagem, é inacabada. E isso não a invalida, ao contrário, a fortalece.

Durante meu período no ProfHistória, uma das coisas mais valiosas foi a troca com outros professores de História. Os diálogos nas aulas foram fundamentais para a professora que eu sou hoje, e para aquela que ainda estou me tornando.

Também passei, ao longo do mestrado, por um processo difícil de questionamento: será que eu ainda quero ser professora? Ser professora temporária, mudar de escola, de turma, de rotina, tudo isso me atravessa e me desestabiliza. Estudei a vida toda praticamente na mesma escola e o ambiente escolar sempre foi meu espaço de segurança. Fora da sala de aula posso ser até tímida dependendo da situação, mas quando entro em sala, tudo se transforma. A escola é, para mim, um espaço de expressão.

Quando finalizei o ano letivo na escola EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, estava emocionalmente exausta. Foram muitas turmas, muito trabalho, muito estresse. Mas o que mais me doía era saber que não veria mais os estudantes do Projeto Integral, com quem construí uma relação tão profunda. Eles encontraram ali, como eu, um espaço de expressão.

Finalizar esta dissertação foi um processo sofrido. Ser professora temporária exige adaptação constante a novas escolas, novos estudantes, novas realidades. E justamente em um momento de profunda reflexão sobre minha prática, eu gostaria de ter tido mais tempo e mais espaço para aprimorar o projeto. Quando voltei à sala de aula no início de 2025, enfrentei novamente a carga horária sufocante, turmas cheias e a dinâmica desconhecida de uma nova escola. Mais uma vez, era o início do ano de uma professora temporário após o desemprego de janeiro: adaptação, construção de vínculo e tentativa de encontrar um lugar.

Escrevo este trecho também como uma mensagem para mim mesma no futuro: que eu possa reler este momento e me lembrar de que ele passou. Que o cenário mudou. E que posso ser a professora-pesquisadora que estou construindo agora, mesmo em meio ao caos. Porque, apesar do sofrimento que a profissão nos causa, eu não quero desistir da sala de aula. É ali que estão o cinema, a História, a arte e os meus estudantes, que me salvam numa quinta-feira qualquer.

Nesse sentido, também compreendi que a minha relação com o saber, como a de qualquer professora, é afetiva, ideológica, autobiográfica (Zavala, 2024). Trago para a sala minha história, minhas paixões, minhas inseguranças. E os estudantes também. A G., por exemplo, encontrou naquele projeto um espaço de expressão que fez sentido para ela, e talvez esse seja o maior objetivo de qualquer proposta pedagógica: fazer sentido para alguém.

Ainda assim, se eu pudesse voltar no tempo, como numa cena clássica de um filme de viagem temporal, talvez em *De Volta para o Futuro* (1985), com uma nova chance de refazer tudo, eu faria muitas coisas de forma diferente. Talvez organizasse melhor os grupos, dividisse as tarefas de forma mais equilibrada, criasse espaços mais acolhedores para os estudantes menos participativos, investisse mais tempo em escuta e menos em planejamento. Mas, como também nos ensinam esses filmes, não há como reescrever o passado, apenas compreendê-lo melhor.

Reconhecer as limitações da minha prática não significa desvalorizar o que foi construído. Ao contrário, é justamente essa análise crítica que me permite ver o que teve potência. Como professora, entendo agora que não estou apenas aplicando técnicas, estou lidando com experiências da adolescência, com histórias de vida, com subjetividades. E isso não cabe em uma planilha, mas aparece em uma fala tímida, em uma imagem gravada, em um roteiro escrito a muitas mãos.

Concluo, portanto, com a consciência de que a prática docente é feita de tentativas, tropeços e reinvenções. Os roteiros dos estudantes me mostraram que a aprendizagem histórica transita entre o saber e o sentir, entre o passado e o presente, entre o eu e o outro. E embora eu tenha me sentido, por vezes, perdida, estressada e sem tempo, sei que algo verdadeiro se inscreveu naquele processo. Como numa boa narrativa de viagem no tempo, talvez eu voltasse ao início e fizesse tudo diferente, mas jamais deixaria de partir. Porque, no fim, o que se construiu ali não está

encerrado: segue aberto, como a própria História, à espera de novos olhares, novas perguntas e novas versões.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ADRIÃO, M. A. V.; ARAÚJO, R. W. A.; PINHEIRO, C. S. Investigar/dialogar a respeito da educação básica pública em tempos de quarentena. In: **Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História** - Perspectivas Web 2020, 11., 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-11.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de Teoria da História. Bauru, São Paulo: Edusc, 2007.

BARBOSA, Diogo José de Moraes Lopes. **Cinema no Contexto Escolar**: por uma pedagogia da criação. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: Obras escolhidas. Vol. 1: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 222-232.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema na escola e fora dela. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BROSA, João Misael da Silva. **A escola encontra o passado no cinema**: “Luz, Câmera... Educação!”. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça aqui o seu login**: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. Revista História Hoje, v. 3, n. 5, p. 165-188, 2014.

COSTA, Flávia Cesarino. O primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. São Paulo: Papirus, 2006. p. 15-42.

CRUZ, Josemar de Medeiros. **De volta para o futuro**: os usos de filmes para a compreensão do tempo no ensino de história. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

FANTIN, Mônica. Cinema e educação: encontros possíveis?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 138-150, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978..>

FANTIN, Mônica. **Infância e audiovisual**: narrativas, linguagens e culturas da imagem. Florianópolis: Insular, 2010.

FREITAS, Muriel Rodrigues de. **Camilles, Pierinas e Eunice**: condenadas pela razão: mulheres, loucuras, documentário e ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 247-275.

GUERRA, Fabio Vieira; BULHOES, Tatiana da Silva. Fotografia e História: contribuições para a construção do saber escolar. In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

JUNQUEIRA, Flávia. O Homem com Dispositivos: Revisitando Vertov. **Revista Discente da Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio**, Rio de Janeiro. v. 11. p. 1-9, 2015.

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e ensino de história**: propostas para uma abordagem da pluralidade cultural nas séries finais do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Educação histórica e museus Braga**: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento**. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e consciência histórica: entre o Estado-nação e a cidadania. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 57-84.

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

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, n. 73, p. 281-298, ago. 2021.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENFOLD, Christopher. **Elizaveta Svilova and Soviet Documentary Film**. University of Southampton, Inglaterra, tese (Doutorado em Cinema), 2013.

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Entre prescrições e práticas**: o cinema no ensino de história. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PINTO, Jonas Tadeu Amaral. **A hipótese-cinema**: escola, produção audiovisual e ensino de história. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-127.

RODRIGUES, Lisiane Sales; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Autoetnografia na pesquisa em educação histórica: um desafio autonarrado. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 342–361, jul./dez. 2015.

SARAIVA, Leandro. Montagem soviética. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 109-142.

SATT, Maria Henriqueta Creidy. Cinema expandido: estratégias e conceitos audiovisuais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 11-13, dez. 2009.

SOUZA, Maria Vanessa Campos de. **Corpo e ensino de história**: experiências e reflexões sobre o uso de linguagens artísticas em sala de aula. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

VERTOV, Dziga. Nós – variação do manifesto. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VERTOV, Dziga. **Um Homem com uma Câmera**. URSS, 1929.

ZAVALA, Ana. Pensar historicamente: o papel do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 225-244, 2013.

ZAVALA, Ana. Pensar “teoricamente” a prática de ensino de História. In: ZAVALA, Ana; VARGAS GIL, Carmem Zeli de; XIMENES, Cristiana Ferreira Lyrio; ANDRADE, Juliana Alves de (Orgs.). **Aulas de História em foco: ensinar, pesquisar e analisar**. Salvador: Edufba, 2024. p. 29–41.

FERNANDES, L. Z. . A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**: Metodologias e Novos Horizontes, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Perfil dos estudantes					
Estudante	Idade	Raça/cor	Gênero	Naturalidade	Motivos de participação no PI/Clube
A.B.	12 anos	Branca	Feminino	SC	Dificuldade de aprendizagem
K.L.	12 anos	Branca	Masculino	RS	Vulnerabilidade social
M.E.	12 anos	Preta	Feminino	SC	Dificuldade de aprendizagem
P.	12 anos	Branca	Masculino	RS	Dificuldade de aprendizagem
I.B.	12 anos	Branca	Feminino	RS	Dificuldade de aprendizagem
R.	12 anos	Preta	Masculino	SP	Dificuldade de aprendizagem
E.	12 anos	Branca	Feminino	RS	Dificuldade de aprendizagem
I.	12 anos	Branca	Masculino	SC	Dificuldade de aprendizagem
E.	13 anos	Branca	Masculino	RS	Dificuldade de aprendizagem

Perfil dos estudantes					
Estudante	Idade	Raça/cor	Gênero	Naturalidade	Motivos de participação no PI/Clube
L.X.	13 anos	Branca	Feminino	SC	Vulnerabilidade social
L.	13 anos	Branca	Feminino	SC	Dificuldade de aprendizagem
G.	13 anos	Branca	Masculino	RJ	Dificuldade de aprendizagem
E.	13 anos	Branca	Feminino	RS	Dificuldade de aprendizagem
G.P.	13 anos	Branca	Feminino	RS	Convite
J.N.	13 anos	Preta	Feminino	MS	Convite

ANEXO 2

Roteiro dos estudantes

Roteiro 1: J.N. e G.

Cena 1

INT - SALA DE AULA - DIA

ESTUDANTES conversam enquanto a PROFESSORA escreve a matéria no quadro. A PROFESSORA tenta chamar atenção deles os chamando, mas sem sucesso, então ela bate a sua régua na mesa, calando todos os ALUNOS no mesmo momento. A PROFESSORA explica um trabalho que iriam fazer em grupo sobre a história do Campeche e seus antepassados.

PROFESSORA

“Iremos fazer um documentário sobre a história do Campeche, formem grupos de até 5 pessoas e façam entrevistas com pessoas que nasceram e viveram aqui em Florianópolis, lembrando que o melhor documentário ganha 10 no boletim! se esforcem”

Ao ouvir isso, os ALUNOS ficaram animados com a proposta da PROFESSORA.

PROFESSORA

“Está atividade é a última chance de recuperarem as suas notas”

Os ESTUDANTES foram seus grupos e informam a PROFESSORA. O sinal toca e os ESTUDANTES saem da escola. O grupo 1 fala para se encontrar na casa do MARCOS no final de semana.

Roteiro: K., R. e P.

Em um belo dia, de tarde a professora do sexto ano falou “façam duplas ou trio para entrevistar pessoas e perguntar sobre a história do Campeche”. Aí três amigos fizeram um trio, o K., P. e R.. No dia seguinte de manhã eles saíram e começaram a perguntar para as pessoas da rua e da praia. Começaram a perguntar para seu Beto,

quem perguntou para ele foi o K., ele perguntou se o seu Beto “sabe sobre a história do Campeche?” e o Beto falou: “Não meu jovem, não sei nada sobre isso”. Os amigos ficaram um pouco desapontados, mas eles seguiram, a fazer perguntas. O próximo entrevistado foi o Roberto, e quem entrevistou foi o P.. Ele perguntou novamente “você sabe sobre a história do Campeche?” Roberto falou “sim, eu sei, eu sou pescador a 2 anos!” Os amigos ficaram muito felizes, e já pegaram o caderno e começaram as palavras. Roberto falou “muitos anos atrás tinham os indígenas e chegaram os portugueses e começaram a pescar, eles iam no mar, na lagoa e na cachoeira”. Eles copiaram tudo e agradeceram. E em seguida eles já foram pesquisar com outra pessoa, e pelo visto era a última porque já estava anoitecendo. Eles encontraram o Fabiano, um senhor bem sábio, e o último a entrevistar mas não menos importante o Rafael. Como as duas perguntas, o Rafael disse: “o senhor sabe algo sobre o Campeche?”. Ele respirou, pensou e começou a falar: “Sabiam que na década de 1920 começaram a construir casas na ilha do campeche, na década de 70 começou a explodir de pessoas na ilha, e por último na década de 90 começaram a construir prédios, lojas e etc... Depois disso começou a ter surfistas e narradores (a) e se tornou tudo que é hoje. Eles anotaram no caderno muito felizes, agradeceram e cada um foi para sua casa dormir, porque já estava bem escuro. Na manhã seguinte eles foram para a escola e entregaram o trabalho para a prof e tiraram 10 no boletim.

ROTEIRO

Nós fazemos parte dessa história?

CENA 1 - Crianças correndo pela escola, cenas introdutórias. Estudantes conversando e brincando.

Narrador

Nossa professora de História nos pediu para fazermos um documentário sobre a história do Campeche.

CENA 2 - A professora escreve no quadro "façam um documentário sobre a história do Campeche e como ela se relaciona com vocês".

Professora

Pesquisem sobre a história do Campeche e como essa história se relaciona com vocês, após isso construam um documentário contando o que vocês descobriram.

CENA 3 - Os estudantes começam a se organizar em grupo na sala de projetos. Formam então o Clube CineArt. Se reúnem para planejar o documentário.

Narrador

Discutimos como fazer o documentário, e logo surgiram várias ideias. Pensamos em pesquisar na internet, procurar fotos antigas, caminhar pelo bairro e até entrevistar algumas pessoas. Pra aprender mais sobre fotografia, fomos até a UFSC e descobrimos como fazer uma câmera escura.

É bem simples: você pega uma caixa, faz um furinho de um lado e deixa o outro lado com algo para a imagem aparecer, como papel. A luz entra pelo furo e forma uma imagem invertida. Foi muito legal ver como as coisas funcionavam antes das câmeras atuais, essa experiência nos ajudou a ter um olhar diferente para a fotografia!

Narrador

Treinamos muitas e muitas vezes como gravar entrevistas e chegamos a entrevistar nós mesmos durante o percurso

Narrador

O grupo não sabia bem como começar nossa investigação, mas criamos várias perguntas para responder no decorrer do documentário:

Qual a história do Campeche? Ou quais as histórias?

Como era Florianópolis antes da nossa geração?

Como eram os pontos turísticos antigamente?

Como era a relação com o mar?

Porque as pessoas vêm para Florianópolis?

Como está a cidade hoje em dia?

Nós fazemos parte dessa história?

Narrador

Resolvemos então começar pela gente. E você deve estar se perguntando,
quem somos nós?

Narrador

Nós fazemos parte do CineArt, um clube de História e Cinema da escola Brigadeiro Eduardo Gomes. Nosso clube funciona junto com o projeto integral, nosso professor irá te contar um pouco mais sobre esse projeto.

Inserir entrevista com o professor Felipe.

Narrador

Nosso grupo de estudantes é composto por pessoas de várias regiões do Brasil. Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e, claro, Santa Catarina!

Cena 4 - Estudantes jogando bola, escola, outros ambientes....

Narrador

Ficamos pensando, como conectar a história do bairro com a nossa? Parte do nosso grupo não nasceu aqui, será que fazemos parte dessa história?

Narrador

Vamos voltar um pouquinho na história do bairro. Para responder aquela primeira pergunta. O Campeche fica localizado no sul de Florianópolis, que por acaso é uma ilha. Na verdade a cidade é composta por uma ilha e uma parte continental. E aqui, fica o Campeche. Cercado pelo mar e por natureza. Nossa escola fica na avenida principal. Avenida Pequeno Príncipe, que tem esse nome por conta do aviator Saint-Exupéry, que segundo moradores locais ele teria visitado o Campeche. Inclusive, o bairro antes era conhecido por conta de seu campo aeronáutico. Que fica bem próximo da escola.

Narrador

Nossa escola já foi diferente, ela passou por uma reformas e hoje é bem maior que antigamente, inclusive, tem muitos mais alunos também.

Narrador

O aumento de estudantes demonstra também como o bairro cresceu. O Campeche se transformou com o decorrer dos anos e talvez esse seja um dos motivos de estarmos morando no bairro hoje.

Narrador

Uma das nossas curiosidades era descobrir como era o bairro antes da nossa geração. Nós nascemos entre 2011 e 2012, como poderíamos descobrir o que aconteceu antes do nosso nascimento? As fontes históricas nos ajudam a descobrir.

Fizemos muitas pesquisas, até para entender um pouco da história da cidade em que vivemos. Algumas imagens antigas nos ajudaram a entender um pouco como era a paisagem local e o que mudou do passado para o presente nos ajuda a descobrir. Como eram os pontos turísticos antigamente? Como era a relação com o mar?

Narrador

A ponte de Florianópolis é um dos pontos turísticos mais visitados e conhecidos, pesquisamos um pouco sobre a história da sua construção, que aconteceu em 1926. A ponte foi construída em um processo de modernização da cidade, que até então era mais rural. Hoje em dia, analisando pelas fotos, o centro da cidade mudou muito, tem muitos prédios e de alguns pontos nem dá pra ver o mar.

Narrador

Florianópolis é conhecida pelas praias e natureza. Será que a relação com o mar foi se modificando com o passar do tempo? Se formos pensar nas paisagens, a relação com o mar foi se transformando mesmo. Pelas fotos percebemos que o centro

mudou, mas e o bairro Campeche? A Rose que nasceu e cresceu aqui no bairro nos respondeu algumas perguntas:

Entrevista com a Rose

Além da Rose que cresceu aqui, ficamos interessados em conhecer alguém que se mudou para cá. O que faz as pessoas virem para Florianópolis?

Entrevista com a Ariana

Narrador

As respostas dos entrevistados tem muito a ver com as respostas que fizemos com a historiadora Carol do Amarante. Ela nos falou um pouco sobre o crescimento do bairro e os motivos.

Entrevista

Narrador

Essa história vai cada vez mais se conectando com a nossa. Acreditamos que a chegada de novos moradores acrescenta, melhora e diversifica o bairro, nossa escola cresceu e se desenvolveu a partir dessa chegada de novos moradores. Mesmo assim, a construção de condomínios perto da praia e falta de preservação ambiental prejudicam a tão comentada qualidade de vida. Na escola temos frequentemente aulas sobre sustentabilidade e como preservar o meio-ambiente.

Narrador

Vimos de lugares muito diferentes, alguns do Rio Grande do Sul, outros de bairros vizinhos, de regiões diferentes... Pode ser que nossas histórias se conectem por motivos aleatórios, mas talvez essas propagandas também tenham afetado nossas famílias e talvez por esse motivo nossa história esteja tão conectada com a do bairro e do Campeche.

De qualquer forma, estudar história nos dá possibilidade de escrever sobre ela de formas diferentes. Poderíamos falar sobre o Zé Perri, ou contar sobre boi de mamão, as rendeiras, falar mais sobre os pescadores, todas essas histórias fazem parte da história do bairro...

Narrador

Nossas perguntas nos levaram a essas respostas e agora entendemos que fazemos parte da história do bairro e mais do que isso, podemos pesquisar sobre essa história. E no final, o que você acha, nós fazemos parte dessa história?

ANEXO 4

Material das Atividades em sala de aula

História de Florianópolis

Pesquisa sobre a cidade de Florianópolis

Como Florianópolis foi crescendo e se desenvolvendo do século XIX até os dias atuais? Com essas fontes iremos investigar o processo de modernização e o aumento populacional de Florianópolis.

Atividade 1:

Observe as imagens a seguir:



Vista Parcial da Cidade de Nossa Senhora do Desterro – Atual Florianópolis, Victor Meirelles de Lima, aproximadamente 1847



Imagem retirada do Google Maps feita em 2023. Ângulo aproximado ao da imagem anterior.

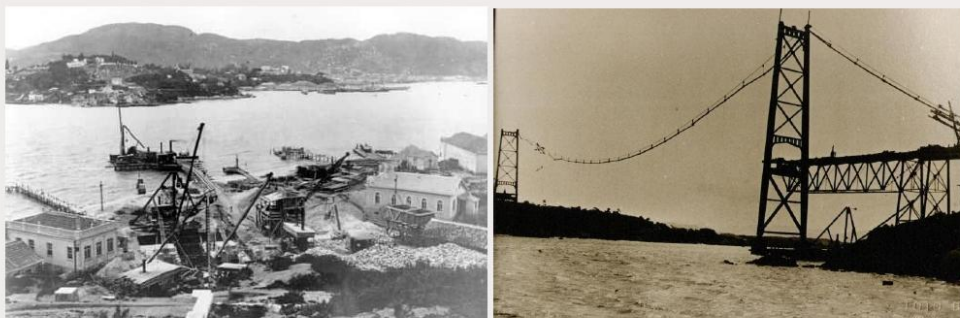
- Você reconhece o local da imagem?
- Quais diferenças são visíveis nas imagens? Por exemplo: Ambas são fotografias? Foram feitas no mesmo ângulo? São dos mesmos anos?
- O que mudou na paisagem do local?

Atividade 2:

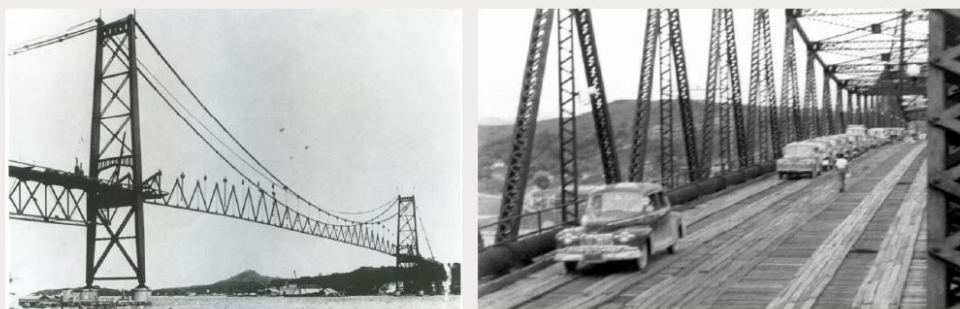
Pesquise no computador a origem do nome “Florianópolis” e descubra qual o antigo nome da Ilha de Santa Catarina.

Atividade 3:

Observe as imagens sobre a ponte Hercílio Luz



Início da construção da ponte, em 1922



1º imagem: ponte quase finalizada

2º imagem: ponte finalizada em seus primeiros anos de uso

Responda as perguntas:

- Qual a importância da construção da ponte para a Ilha de Santa Catarina?

- Como você imagina que era a vida antes da ponte ser construída?

- Qual era a importância do mar com a cidade antes da ponte?

- Como é a relação do mar com Florianópolis atualmente?

Atividade 11

Analise as mudanças das imagens abaixo:



Notícia de 1927 presente no jornal O Estado - SC

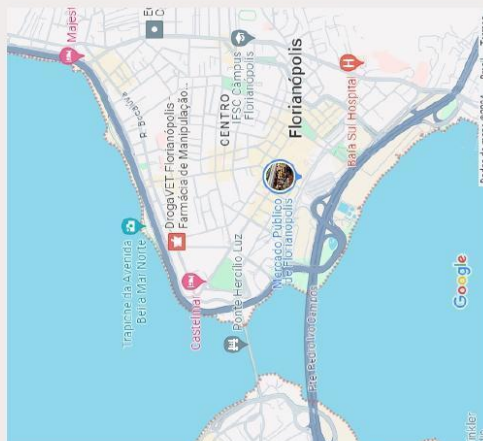


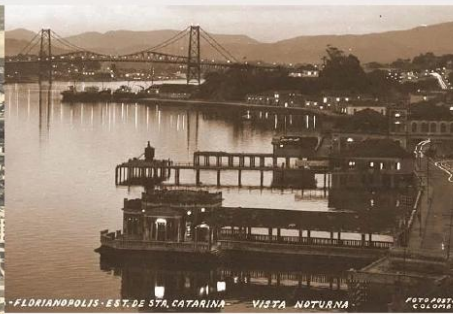
Imagem retirada do Google Maps.
Jun/2024

O que mudou em relação as duas imagens?

Atividade 5:
Observe as imagens a seguir



Acervo: UDESC. Centro, 1940.



Florinaópolis, 1966



Construção do aterro, década de 70



Aterro, 1970



Fotografia de 2023

Atividade 6:

- Você sabe o que é um aterro? Pesquise a definição no Google.

- Quais as principais mudanças nas imagens anteriores?

- O que foi construído no lugar que foi aterrado?

- A relação da cidade com o mar continua a mesma no decorrer dos anos?

- Quais consequências essas transformações geraram a cidade de Florianópolis?

ATESTADO DE VERSÃO FINAL

Eu, **ANA CLARA CRUZ SILVA**, vinculada ao curso de PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA, declaro que esta é a versão final de minha DISSERTAÇÃO intitulada: “**CINEART APRESENTA: PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2024)**” sob orientação do(a) professor(a) **LUCIANA ROSSATO**.

FLORIANÓPOLIS, 12 de DEZEMBRO de 2025.

Assinatura do(a) Estudante

Documento assinado digitalmente
 **ANA CLARA CRUZ SILVA**
Data: 12/12/2025 09:22:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

ANA CLARA CRUZ SILVA

Assinatura do(a) professor(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA ROSSATO**
Data: 12/12/2025 09:12:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

LUCIANA ROSSATO