



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VALTER DA SILVA FERREIRA

**FILMES CONTAM HISTÓRIAS, CONSTROEM CONHECIMENTOS: A
RELAÇÃO ENTRE CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA A
PARTIR DOS FILMES *O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?* E *BATISMO DE
SANGUE***

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Junho / 2022



VALTER DA SILVA FERREIRA

**FILMES CONTAM HISTÓRIAS, CONSTROEM CONHECIMENTOS: A RELAÇÃO
ENTRE CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES *O
QUE É ISSO, COMPANHEIRO?* E *BATISMO DE SANGUE***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

**SALVADOR – BA
2022**

VALTER DA SILVA FERREIRA

**FILMES CONTAM HISTÓRIAS, CONSTROEM CONHECIMENTOS: A RELAÇÃO
ENTRE CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES *O
QUE É ISSO, COMPANHEIRO?* E *BATISMO DE SANGUE***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho – UFRB (Orientador)

Prof. Dra. Vitória Azevedo da Fonseca – UFVJM (Avaliadora externa)

Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento – UNEB (Avaliador interno)

Agradecimentos

A escrita da dissertação é uma atividade árdua e proveitosa. A concretização desse momento foi possível graças a diferentes tipos de ajudas e incentivos que contribuíram para a finalização do mestrado.

É imprescindível deixar os meus sinceros agradecimentos a todos e todas que direta e indiretamente contribuíram para a conclusão do texto da dissertação e do curso de mestrado.

Primeiramente, tenho que agradecer à minha família, que sempre procurou incentivar e dar suporte para a minha dedicação aos estudos.

O agradecimento mais especial ainda para minha família vai para alguns membros que colaboraram imensamente para minha vida de mestrando: meu irmão Juarez, a sua esposa Drika e a filha deles, Rayane, que sempre me acolheram com muito carinho e hospitalidade em sua casa em Salvador; E, também, Vagner, irmão que sempre me ouviu e ajudou com diversas questões da dissertação. Serei eternamente grato a eles!

Meus agradecimentos ao orientador, professor Sérgio Armando Diniz Guerra Filho. Agradeço também ao programa do ProfHistória-UNEB: professores, professoras e funcionários pela atenção e presteza colocados sobre nós discentes.

Agradeço imensamente aos meus colegas da turma do mestrado: Adriano, Adrielle, Danielle, Demétrius, Fábio, Luciana, Nunes, Ronaldo, Ruy e Saoara pelo companheirismo, apoio e amizade formados e que tornaram essa jornada menos pesada e mais divertida em muitos momentos.

Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto [...]
(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação corresponde ao resultado das inquietações e anseios que mobilizam a procura constante pelo desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem significativo, considerando, assim, o cinema como um forte potencial para contribuir com a aprendizagem histórica dos estudantes. Procurou-se, neste trabalho, trazer reflexões sobre a relação entre cinema e História e ensino de História, as imagens e sua importância na sociedade, a escola na contemporaneidade, a relação com o saber, consciência histórica e aprendizagem histórica compuseram o conjunto das discussões abordadas neste trabalho e que visaram contribuir com os estudos sobre o ensino de história. Além disso, as atividades realizadas a partir dos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue* configuraram-se no cerne da pesquisa, das quais se obteve dados e elementos para solidificar muitas das ideias levantadas em defesa da utilização do cinema na escola. A pesquisa foi realizada com atividades e exibições dos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue* para estudantes do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual João Durval Carneiro, em Feira de Santana-BA. Dessas atividades, fundamentada na concepção de aula-oficina, resultaram na proposta de intervenção pedagógica (o produto) que corresponde a sugestão de uma aula-oficina sobre a ditadura militar no Brasil utilizando esses filmes.

Palavras-chave: Cinema e História. Ensino de História. Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

This dissertation corresponds to the result of concerns and anxieties that mobilize the constant search for the development of a meaningful teaching and learning process, considering, therefore, cinema as a strong potential to contribute to the historical learning of students. In this work, we sought to bring reflections on the relationship between cinema and History and History teaching, the images and their importance in society, the school in contemporary times, the relationship with knowledge, historical awareness and historical learning made up the set of discussions addressed in this work and which aimed to contribute to studies on the teaching of history. In addition, carrying out activities based on the films *O que é isso, companheiro?* and *Batismo de sangue* was at the heart of the research, from which data and elements were obtained to solidify many of the ideas raised in defense of the use of cinema at school. The research was carried out with activities and screenings of the films *O que é isso, companheiro?* and *Batismo de sangue* for 2nd year high school students at Colégio Estadual João Durval Carneiro, in Feira de Santana - BA. These activities, based on the concept of a class-workshop, resulted in a proposal for a pedagogical intervention (the product) that corresponds to the creation of a class-workshop proposal on the military dictatorship in Brazil using these films.

Keywords: Cinema and History. History Teaching. Historical learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo das respostas à Questão 1 do Momento I	85
Tabela 2 – Quantitativo das respostas à Questão 2 do Momento I	86
Tabela 3 – Quantitativo das respostas à Questão 3 do Momento I	87
Tabela 4 – Quantitativo das respostas à Questão 4 do Momento I	88
Tabela 5 – Quantitativo das respostas à Questão 5 do Momento I	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 1 do Momento II	94
Figura 2 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 3 do Momento II	95
Figura 3 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 5 do Momento II	96
Figura 4 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 7 do Momento II	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS E PROBLEMATIZAÇÕES	18
2.1 OLHARES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA PARA A HISTÓRIA	19
2.2 IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA NECESSIDADE DA CONTEMPORANEIDADE?	25
2.3 A IMPOSIÇÃO DO CINEMA NACIONAL NAS ESCOLAS ATRAVÉS DA LEI 13.006/14	30
2.4 CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	34
3 REFLEXÕES SOBRE RELAÇÃO COM O SABER, A ESCOLA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	44
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE RELAÇÃO COM O SABER	44
3.2 PERSPECTIVAS E NECESSIDADES DE MUDANÇAS NA PRÁTICA ESCOLAR DO SÉCULO XXI	52
3.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	62
4 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FILMES NAS AULAS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL: <i>BATISMO DE SANGUE E O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?</i>	70
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FILMES <i>BATISMO DE SANGUE E O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?</i>	71
4.2 AULA-OFICINA: ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA	78
4.3 TRABALHANDO SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL COM OS FILMES <i>BATISMO DE SANGUE E O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?</i>	82
4.3.1 Antes dos filmes: considerações sobre as respostas dos estudantes no Momento sobre conhecimentos em História I	84
4.3.2 As exibições dos filmes: das adversidades impostas à pesquisa pela pandemia de Covid-19 à efetivação da proposta de trabalho	91

4.3.3	Percepções após os filmes: considerações sobre as respostas dos estudantes no momento sobre conhecimentos em História II	93
4.3.4	Sugestão de aula-oficina utilizando filmes como proposta de intervenção pedagógica (o “produto”)	97
4.3.4.1	<i>Descrição da proposta de intervenção pedagógica: as atividades em torno da utilização dos filmes “Batismo de sangue” e “O que é isso, companheiro?”</i>	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES	113

1 INTRODUÇÃO

Logo no início das aulas do curso do Mestrado Profissional em Ensino de História na UNEB – o ProfHistória –, nos foi solicitado que indicássemos a possível intenção de pesquisa a ser desenvolvida. Como o ProfHistória não exige a avaliação de um projeto de pesquisa em seu processo seletivo, não tinha – como, aliás, a grande maioria dos recém ingressos – uma proposta de pesquisa definida. Assim, rememorando algumas experiências empreendidas ao longo da carreira de docência no ensino público – cerca de dez anos –, em conjunto com a predileção pelo cinema – a qual remonta ao início da adolescência –, foi definido que o objeto de minha pesquisa estaria diretamente relacionado com cinema e ensino de história.

Para exemplificar essa presença do cinema na minha trajetória de formação e atuação profissional, vale apenas destacar dois momentos. O primeiro, há alguns anos, com a elaboração do trabalho de conclusão de uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de História, quando fiz um artigo – não publicado – sobre as possibilidades e problemas enfrentados na utilização do cinema no ensino de história. O segundo momento corresponde à seleção para o mestrado do ProfHistória, em que recorri à proposta de emprego de filmes na elaboração de uma sequência didática dentro do processo de avaliação para o ingresso no curso. Na ocasião, sugeri a utilização do filme *Batismo de Sangue*, junto com outras fontes sobre o período da ditadura militar no Brasil, como imagens e notícias, para discutir a atuação do regime perante a sociedade.

Portanto, além de utilizar filmes nas aulas, acreditando na potencialidade desse recurso para as aulas de história, de ter abordado num artigo em outro momento, ainda que superficialmente, a respeito do cinema e o ensino de história e, sobretudo, de ser decididamente um cinéfilo, promover um estudo sobre cinema e ensino de história se mostrou uma possibilidade pessoalmente coerente e profissionalmente necessária. Kátia Abud (2003) explica assim a relação entre filmes e aprendizagem:

Pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História. (ABUD, 2003, p. 191)

O presente trabalho corresponde, portanto, ao resultado das inquietações e anseios que mobilizam a procura constante pelo desenvolvimento de alternativas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as atividades realizadas a partir dos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue* configuram-se no cerne da pesquisa, das quais

se obteve dados e elementos para solidificar muitas das ideias levantadas em defesa da utilização do cinema na escola. Além disso, reflexões sobre a relação entre cinema e história e ensino de história, as imagens e sua importância na sociedade, a escola na contemporaneidade, a relação com o saber, consciência histórica e aprendizagem histórica compuseram o conjunto das discussões abordadas neste trabalho e que visaram contribuir com os estudos sobre o ensino de história.

É preciso destacar, também, que a temática do estudo se relaciona com a ditadura militar no Brasil por compreender a necessidade e a importância de se abordar esse período da história do país, responsável por impactos em diversos aspectos da sociedade, da política e da noção de cidadania. A motivação também reside na busca pelo enfrentamento a posicionamentos negacionistas e revisionistas que procuram amenizar ou relativizar muitas das práticas exercidas pelo regime militar. Afinal, trata-se de um período da história do Brasil que precisa ser constantemente discutido, analisado, interpretado e confrontado.

O ensino de história é uma das áreas da educação que mais demandaram modificações em suas práticas nos últimos anos. Não apenas devido às inovações teóricas e metodológicas na produção do conhecimento histórico e na historiografia – a influência dos *Annales* e a ampliação das fontes, a história vista de baixo, entre outras –, mas também em decorrência da configuração da sociedade “pós-moderna” em que o presente e o imediato são modeladores de exigências e comportamentos, sobretudo entre os jovens. Assim, o ensino de história está tentando cada vez mais se distanciar de uma proposta antiquada de simples transmissão de conhecimentos (ou informações) prontos e definitivos. Pois, de fato, o conhecimento histórico pode ser produzido ou apreendido pelos alunos das mais variadas formas e meios.

Partindo do pressuposto da ampliação das formas de apreensão e de construção de um conhecimento histórico, além da preponderância da imagem na sociedade atual, os meios audiovisuais são uma das ferramentas reconhecidamente relevantes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Vale destacar, nesse sentido, certa advertência feita por Cristiane Nova (2009, p. 142) fundamentada nas ideias colocadas por Rosenstone em relação ao cinema: “O audiovisual ainda traria elementos discursivos, novas formas de se pesquisar e construir a história que a historiografia tradicional desconheceria completamente, colocando em evidência as limitações desta forma de se escrever a história”. Dessa forma, o cinema corresponde a um recurso que precisa ser ainda mais explorado nas aulas de história.

Em que pesem as particularidades da produção cinematográfica, como linguagem própria e interesses mercadológicos que condicionam abordagens, enfoques e direcionamentos

ao contar ou retratar determinado evento, contexto ou realidade, o uso de filmes está marcadamente reconhecido como significativo instrumento para o ensino de história.

Pensar uma linguagem reconhecidamente acessível e próxima de praticamente todos os estudantes é uma poderosa alternativa para tentar colaborar com uma maior atribuição de sentido, por parte dos alunos, nas aulas de história. A escolha das obras cinematográficas para a presente pesquisa – *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue* – decorre do fato delas serem duas produções significativas na abordagem sobre o regime militar no Brasil, bem como por serem bastante usadas nas aulas sobre esse período. Essas obras, baseadas em fatos reais, retratam momentos de resistência e contestação ao regime militar no Brasil, até porque é preciso destacar, como fizeram essas obras, a atuação de homens e mulheres que utilizaram de várias formas para enfrentar a ditadura militar instaurada no país, arriscando, muitas vezes, suas próprias vidas.

Ainda que se reconheça as fragilidades e problemas presentes em certos aspectos das abordagens feitas por essas obras cinematográficas, elas correspondem a produções que podem ser recorridas ao se pensar na utilização do cinema no ensino de história. Elas foram utilizadas observando os cuidados necessários, procurando explorar suas potencialidades, mas sem negligenciar suas fragilidades narrativas.

Deve-se considerar que uma justificativa sobre a relevância social, historiográfica e pedagógica da investigação feita nessa pesquisa se alicerçou na própria contribuição que este trabalho trará para o campo do ensino, apontando elementos, questões e proposições que possam resultar em contribuições para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o trabalho visou trazer acréscimos para o campo das pesquisas sobre cinema e ensino de história, com confirmações e inquietações em relação à utilização, nas aulas de história, de filmes sobre o regime militar, assim como no próprio estudo desse momento da história do Brasil. Vale destacar ainda que trabalhos sobre cinema e história são abundantes, contudo, “[...] existem diversos materiais bibliográficos que tratam da temática, entretanto a maioria enfatiza a relação dos filmes como objetos ou fontes de pesquisa para o historiador, e poucos lidam com a temática do ensino”. (NASSARALA, 2010, p. 55).

Buscou-se, com o desenvolvimento de atividades que envolveram a temática da ditadura militar no Brasil, tocar, ainda que indiretamente, em questões relacionadas com memórias sobre esse período e, assim, suscitar importantes reflexões relacionadas a um momento conturbado da história do País.

O trabalho pretendeu, também, trazer contribuições para a prática docente ao procurar discutir a importância da adoção de filmes como recurso para as aulas de história, assim como

mostrar que o ensino dessa disciplina continua se aperfeiçoando e buscando estar alinhado às formas inovadoras e diversificadas de abordar o conhecimento histórico. Nesse sentido, “[...] instrumentalizar alunos e exercitá-los a partir das imagens em movimento é usar a mídia e as teorias a seu respeito como fontes para serem exploradas, interpretadas, decodificadas, criticadas e medidas quanto ao seu papel ideológico e pedagógico”. (CASTRO, 2010, p. 282-283).

Assim, procurou-se promover a ratificação da necessidade de implementação de recursos diversos alinhados com a realidade atual, marcada pela cultura midiática, para um ensino de história que resulte em uma maior produção de sentido sobre conhecimentos históricos por parte dos alunos. Além disso, buscou, ao mesmo tempo, apontar para a constante iniciativa de professores e professoras na tentativa de incrementar o ensino a partir de ações que, muitas vezes, não encontram suporte e condições favoráveis para tal.

O processo de ensino e aprendizagem é complexo, portanto, não se pretendeu, aqui, estabelecer uma receita infalível a partir da utilização de filmes. Esse recurso deve se somar a outros, empregados de acordo com a realidade e os objetivos propostos para cada aula. Vale destacar, com isso, uma consideração a alguns momentos que devem integrar o processo de ensino e aprendizagem:

O primeiro momento é o da problematização, quando o professor procura estabelecer a relação escola-sociedade; o segundo é o da instrumentalização, que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos da cultura erudita (ou da ciência histórica); e o terceiro é o da síntese, quando o aluno se torna capaz de relacionar o conteúdo com a prática social e pode passar a utilizar o conhecimento adquirido como instrumento de compreensão e transformação da realidade, através da mediação da análise [...]. (NASSARALA, 2001 apud NASSARALA, 2010, p. 60).

A utilização do cinema nas aulas de história ocorre no sentido de promover uma produção de conhecimento e maior atribuição de sentido por parte dos alunos àquilo que vêm nas aulas de história. Aproxima-se, portanto, de uma concepção freiriana de educação, pois conhecer não é um ato isolado, envolve intercomunicação e intersubjetividade. “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]”. (FREIRE, 2015, p.24). O ato pedagógico é um ato dialógico.

O ensino de história não corresponde a uma mera transmissão de conhecimentos previamente definidos pelos meios acadêmicos. Nesse sentido, cabe a problematização de Ana Maria Monteiro (2012, p. 2), ao levantar o questionamento se seria o saber ensinado em História uma reflexão própria, mas como resultado de uma elaboração que incorpora histórias dos diversos grupos, diversos saberes e que apresenta características derivadas da sua própria dimensão educativa.

Monteiro (2012, p. 5) considera que conceitos como “saber escolar” e “transposição didática” ajudam a questionar a ideia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos. Além disso, o ensino de história é concebido como “lugar”, ou seja, um lugar teórico, com produção e transmissão de saberes. Assim, entende-se a que a sala de aula é um local de produção de conhecimento. Essa produção pode ser mediada pelo uso de tecnologias e linguagens que possibilitem a participação ativa dos alunos nesse processo.

Esses conceitos apresentados acima, presentes em Monteiro (2012), estão diretamente relacionados a um dos elementos centrais na condução da abordagem pretendida neste trabalho. Esse elemento corresponde ao conceito de relação com o saber, aprofundado por Bernard Charlot (2001; 2005; 2014). “A relação com o saber é constituída de um conjunto de relações que o indivíduo mantém com o fato de aprender, com tal ou tal saber ou ‘aprender’” (CHARLOT, 2001, p. 22).

O presente estudo sobre a utilização do cinema nas aulas de história procurou se aproximar, portanto, da concepção apresentada por Charlot, ao partir do pressuposto de que o aprender não ocorre de modo rígido – apenas por causa de quem aprende ou de quem ensina – mas sim de forma dialógica.

Como já deve ter ficado definido, partimos do reconhecimento da viabilidade do uso de filme como potencial contribuição para a aprendizagem histórica. Os filmes têm a grande capacidade de atingir o imaginário, podendo causar sentimentos e emoções a quem os assiste. “Os melhores filmes e as melhores imagens são aquelas capazes de nos promover uma reação emocional”. (SALIBA, 2011, p. 95).

As reflexões sobre a relação entre cinema e história propostas por Marc Ferro e Robert Rosenstone acabaram sendo basilares para a formulação da presente pesquisa. Outros autores também fizeram parte do arcabouço teórico do tópico cinema e história, subsidiando este trabalho, foram eles: Marcos Napolitano (2005; 2011), Eduardo Morettin (2011), Renato Mocellin (2002), Jorge Nóvoa (2013) e Éder Cristiano de Souza (2014).

As ideias desses autores, em que pese não levarem a considerar inviáveis a aceitação de outras análises para a compreensão da relação entre cinema e história, foram tomadas aqui para ratificar a perceptível imersão do cinema na educação, sobretudo no ensino de história.

A relação entre cinema e ensino de história possui, evidentemente, um caminho consolidado nos estudos acadêmicos, no entanto não foram esgotadas as possibilidades de abordagens e enfoques, havendo, ainda, muitos aspectos que podem ser mais explorados, como, por exemplo, a discussão sobre o uso do cinema brasileiro no ensino de história.

Concentrando-se na relação entre cinema e ensino de história, emergiu uma questão que fundamentou muito daquilo que se investigou neste trabalho: quais as possibilidades e desafios da utilização de filmes para o processo de construção de uma aprendizagem histórica significativa sobre o regime militar no Brasil? Além disso, outros questionamentos se desdobraram para nortear a pesquisa: quais elementos das produções trabalhadas (*O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*) podem contribuir para a compreensão do período retratado? O que seria considerado preponderante nas abordagens feitas pelos filmes para contribuir com aprendizagem histórica? Como ocorre a transição de expectadores para produtores do conhecimento histórico? Existem outras “mensagens” que podem ser percebidas para além das histórias retratadas? Como são percebidas as possíveis contribuições para a aprendizagem ou a falta delas em relação ao chamado filme histórico? Existem limites impostos para utilização de filmes nas aulas de história?

Esses questionamentos não foram fechados e definitivos, ocorrendo, no transcorrer da pesquisa, desdobramentos e questionamentos não estipulados. Porém, ainda que algumas dessas questões possam não ter resultado em respostas completas ou definitivas, elas foram importantes para apontar caminhos e possibilidades de enfoques da pesquisa e, assim, ajudar a alcançar os objetivos propostos.

O objeto do estudo deste trabalho se configurou sobre as possibilidades e desafios que envolvem a utilização de filmes nas aulas sobre o regime militar no Brasil, com destaque para duas produções que retratam esse período: *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*. Através dessas obras e da utilização de elementos da concepção metodológica de aula-oficina, objetivou-se analisar a utilização de filmes para a contribuição com o processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica entre estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual João Durval Carneiro, em Feira de Santana – BA.

Como desdobramento da pesquisa e para atender à exigência do Programa do Mestrado Profissional, este trabalho resultou, na forma de uma proposta de intervenção pedagógica, em uma sequência didática, ou melhor, uma sugestão de atividades aos moldes da concepção de aula-oficina sugerida para se trabalhar com filmes sobre a ditadura militar no Brasil.

O texto dessa dissertação foi dividido em três capítulos que procuram discutir as questões apontadas anteriormente, além de descreverem a aplicação e as análises das atividades envolvendo os filmes e a conseqüente construção da proposta de intervenção pedagógica.

No primeiro capítulo, intitulado “Cinema e ensino de história: trajetórias e problematizações”, é feita uma discussão sobre cinema e ensino de história. Inicialmente, será tratado sobre a consolidação como artefato cultural e de produção de conhecimento. Nesse

momento, alguns autores que se dedicaram a estudar a relação entre cinema e história são evidenciados, como Marc Ferro (1992, 2009), Robert Rosenstone (2010), Eduardo Morettin (2009; 2011) e Jorge Nóvoa (2009).

Adiante, focar-se-á na discussão sobre a relação entre cinema e ensino de história, tocando em questões sobre a importância das imagens na sociedade atual, os problemas e as possibilidades relacionadas com a utilização de filmes nas aulas de história, sobretudo a partir da lei 13006/14, que determinou a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas. Serão apresentados, nesse momento, discussões de autores que abordam a relação entre cinema e ensino de história, com destaques para Marcos Napolitano (2011; 2013), Éder Cristiano Souza (2014), e Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008; 2019).

O capítulo segundo, “Reflexões sobre relação com o saber, a escola, consciência histórica e aprendizagem histórica”, está centrado em discussões sobre aspectos referentes à aprendizagem. Serão abordadas questões relacionadas às novas configurações da escola do século XXI e sua necessidade de mudanças ou ressignificações, com destaque para as perspectivas de Rui Canário (2007; 2022).

Além disso, ainda no segundo capítulo, estará presente a discussão sobre dois conceitos valiosos para as análises do presente trabalho: a relação com o saber e consciência histórica. Assim, será recorrido às teorizações sobre a relação com o saber propostas por Bernard Charlot (2001; 2005; 2014). O conceito de consciência histórica, que integra a aprendizagem histórica, está ancorado nos trabalhos, sobretudo, de Rüsen (2006; 2012), mas, com importante colaborações de trabalhos de Isabel Barca (2013; 2014) e Luís Fernando Cerri (2013).

O terceiro capítulo, “Uma proposta de trabalho com filmes nas aulas sobre a ditadura militar no Brasil: *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?*”, traz, inicialmente, uma discussão a respeito de estudos sobre os filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de Sangue*. Para discussão sobre essas películas, recorreu-se aos trabalhos de Sara Carolina Duarte Feijó (2011), Rodrigo Fazio (2003) e Maria Luiza Rodrigues Souza (2009) e Marcos Napolitano e Fernando Seliprandy (2018). Em seguida, será discutida a concepção de aula-oficina a partir das contribuições de Isabel Barca (2004; 2014), principalmente. Adiante, o capítulo descreverá os passos e os resultados das atividades envolvendo os filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de Sangue*, realizadas com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, onde serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

Ainda no terceiro capítulo, será feita uma explanação sobre a proposta de aula-oficina construída como a intervenção pedagógica (ou produto) elaborada neste trabalho.

2 CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS E PROBLEMATIZAÇÕES

A relação entre cinema e história adquiriu, marcadamente, uma aproximação maior e mais significativa a partir das inovações trazidas pela Escola dos *Annales* para a escrita da História. Ainda que não tenha sido diretamente um enfoque de estudo dos *Annales*, considera-se o aprofundamento da relação cinema e História como herdeiro da tendência de pensar a historiografia conhecida como Nova História¹. A ampliação da utilização de variados documentos ou fontes possibilitou a percepção do potencial do cinema para a historiografia. Assim, foi a partir dos anos 1970² que o cinema se tornou objeto da atenção e investigação de historiadores (SCHVARZMAN, 2007, p. 16).

Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, traçando uma trajetória da historiografia do cinema desde a década de 1970 até a primeira década do século XXI, considera que se formaram duas importantes tradições de discursos sobre história e sua relação com o cinema: uma “[...] que tomara o filme como foco principal de interesse e o cinema (por mais difícil que seja defini-lo) como objeto e fim em si mesmo” e a outra corresponderia a “[...] uma história a partir do cinema”, promovida pela historiografia considerada acadêmica, “[...] a qual toma o cinema como fonte para analisar a sociedade” (SANTIAGO JÚNIOR, 2012, p. 153).

Entretanto, é preciso ter em vista que a aproximação entre cinema e História não se configurou apenas na relação do historiador com o documento. Para Marc Ferro (1992, p. 13), “[...] entre cinema e história, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades”. Podemos apontar, como exemplos da interferência do cinema na História, as produções cinematográficas que apresentam percepções sobre eventos ou contextos históricos, com negação ou reafirmação de consideradas verdades históricas.

Uma das consequências do estabelecimento da relação entre cinema e história se manifesta no lugar privilegiado que os filmes alcançaram para pensar o ensino da história. Segundo Marcos Aurélio Felipe (2006, p. 32), as produções cinematográficas, “[...] desse modo,

¹ Para melhor compreender as contribuições dos *Annales* e a Nova História, há vasta bibliografia. Ver, por exemplo: BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991 e BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

² Nas décadas de 1920, 1930 e 1940, o cinema era um objeto de estudo minoritário, com a atenção voltada sobretudo para os aspectos estéticos, como indicam: NÓVOA, Jorge. *Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do novo pensamento*. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (Org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 159-190.

devem ser valorizadas enquanto meios e fins na produção do conhecimento”. Assim, pensar a respeito da utilização de filmes nas aulas de história deve estar associado às reflexões e análises feitas sobre a relação entre cinema e história.

Portanto, buscar-se-á aqui, a partir da apresentação de uma trajetória de aspectos preponderantes da história e historiografia sobre o cinema e sua configuração como objeto de análises de historiadores – trajetória essa que evidentemente não esgota as várias nuances das abordagens e da historicidade do cinema –, tocar na relação entre cinema e ensino de história. Reconhecendo a amplitude da trajetória e da relação referidas acima, bem como diante dos próprios limites a que este trabalho está circunscrito, não se pretende aqui esgotar o campo de análises sobre o assunto, mas sim apontar elementos, questões e aspectos relevantes para compreensão daquilo que é o cerne deste trabalho: cinema e história.

É importante traçar uma trajetória a respeito da consolidação ocorrida com a concepção de cinema como um elemento reconhecidamente relevante na produção historiográfica, assim como no próprio conhecimento histórico, para expor não somente uma posição significativamente demarcada do cinema, mas, além disso, para não deixar escapar os limites, desafios e fragilidades que também envolvem a utilização dessa linguagem.

2.1 OLHARES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA PARA A HISTÓRIA

Ao longo do século XX, o cinema foi, gradativamente, passando por várias mudanças e inovações – técnicas de filmagens, introdução do som (fala) e das cores, entre outras –, ao mesmo tempo em que transformava ou era transformada a forma como a sociedade recebia, aproveitava e assimilava essa forma de arte. Jorge Nóvoa afirma que:

O cinematógrafo transformou, assim, o século XX num gigantesco cenário e laboratório de experiências para a elaboração da linguagem cinematográfica em função de finalidades que logo ultrapassaram os objetivos dos seus inventores e o desejo do público em encontrar divertimento. (NÓVOA, 2009, p. 160)

A posição consolidada e a disseminação do cinema como arte foram acompanhadas por sua utilização como instrumento de criação e propagação de imagens convenientes ao Estado. “Desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo ao seu serviço.” (FERRO, 1992, p. 14). Todavia, ressalta-se que o cinema nunca foi um simples instrumento nas mãos de determinadas

instâncias de poder, ele assume tentativas de autonomia, de resistência, com cineastas que lutam na defesa de suas próprias ideias, “[...] agindo como um contra-poder”. (FERRO, 1992, p. 14).

A trajetória brevemente mostrada acima demonstra a importância e a dimensão que o cinema adquiriu ao longo do tempo. Assim sendo, ele se tornou um importante objeto e fonte de estudo para a historiografia, apesar de, durante muito tempo, o cinema ter praticamente ficado à margem do estudo de historiadores. Desse modo,

O cinema, antes visto com desconfiança ou desinteresse pelo historiador, por não passar de uma diversão popular, por construir justamente mundos autônomos, fantasiosos e de escape, ganha um outro relevo: é lugar das construções e projeções do imaginário, da aferição de sensibilidades e práticas sociais, lugar da representação. (SCHVARZMAN, 2007, p. 16)

Marc Ferro foi um dos primeiros historiadores a se deter sobre as potencialidades do cinema em sua relação com a História. Ferro (1992, p. 86) defendeu “[...] que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História”. Esse historiador destacou a ampliação das fontes e objetos de estudo da história, ressaltando a importância das imagens:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiros as escritas, depois as não-escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. (FERRO, 1992, p. 86)

Marc Ferro procurou evidenciar a potencialidade das produções cinematográficas nas releituras fatos históricos e, sobretudo, para analisar e compreender o período de sua produção. Eduardo Morettin (2001, p. 49), analisando a perspectiva de Ferro, destaca que “[...] dada a amplitude do material usado, a obra cinematográfica, independente do gênero, captará imagens, consideradas reais, sobre algum aspecto da sociedade”, como a economia, o imaginário, etc. Só que Ferro coloca limitações para o cinema em sua leitura da história, mesmo elaborando o que ele chamou de contra-história, pois esta seria, segundo Morettin (2001, p. 44), “[...] complementar a realizada pela tradição escrita”. Ou seja, o cinema seria importante, mas estaria sempre atrelada à história escrita, tanto para a sua realização quanto para as possíveis análises de suas produções.

Robert Rosenstone³ alcançou grande destaque na atualidade nos estudos sobre a relação entre cinema e história. Rosenstone (2010) propôs um reconhecimento ainda maior do cinema para a produção do conhecimento histórico. Esse autor procura atribuir o título de historiador

³ Robert Rosenstone possui também experiência com a produção de filmes, pois atuou como consultor em algumas produções cinematográficas, a mais conhecida provavelmente é *Reds* (1981).

para os cineastas que produzem o chamado “filme histórico”⁴, o que corresponde às produções cinematográficas que buscam, de maneira consciente, recriar o passado. Rosenstone recorre expressão “efeitos de realidade” de Roland Barthes para designar o elemento presente nos filmes capaz de atuar na criação do significado histórico. Assim, para Rosenstone (2010), o chamado filme histórico seria uma tentativa de apreensão e explicação do passado tal qual a pretendida pela história escrita, com diferenças que acrescentam e não diminuem essa forma de produzir o conhecimento histórico.

A capacidade de suscitar emoções fortes e imediatas, a ênfase no visual e no auditivo e a resultante qualidade materializada da expressão fílmica em que parecemos viver por meio dos acontecimentos que presenciamos na tela são, indubitavelmente, práticas que distinguem claramente o filme histórico da história impressa, especialmente da história produzida por acadêmicos. (ROSENSTONE, 2010, p. 34).

O chamado filme histórico possui, segundo Rosenstone (2010), a liberdade de criação e construção de narrativas, o que não desvalorizaria a sua proposta de abordagem histórica. Assim, “[...] em vez de presumir que o mundo mostrado nos filmes deveria de alguma maneira aderir aos padrões da história escrita, por que não deixar que os filmes criem seus próprios padrões, adequados às possibilidades e práticas da mídia [?]”. (ROSENSTONE, 2010, p. 53).

A atitude de Rosenstone em considerar certos cineastas⁵ como historiadores precisa ser vista com alguns cuidados pelo fato de, talvez, sugerir que a produção de uma obra cinematográfica que está ancorada numa narrativa histórica – com fatos e personagens históricos, por exemplo – implique uma atividade idêntica àquela feita pelo historiador, sendo que o cinema é, acima de tudo, uma arte.

A concepção de Rosenstone (2010) em relação à capacidade dos filmes – sobretudo o filme histórico – produzirem uma narrativa histórica coerente e aceitável, segundo suas especificidades, é uma das principais contribuições desse autor sobre a relação entre história e cinema. Não obstante em certo momento parecer uma sobrevalorização do gênero cinematográfico, sua perspectiva evidencia uma característica marcante da produção do conhecimento histórico que é a sua historicidade. Ou seja, o cinema, como forma de entretenimento, de divulgação e construção de valores, normas e sentidos, fortemente atuante na atualidade, não poderia estar desvinculado de outros campos da sociedade, como aqueles que também se relacionam com a produção do conhecimento histórico.

⁴ Essa expressão é muito utilizada para se referir aos filmes que retratam contextos ou fatos históricos. Para Cristiane Nova (1996, p. 218): “[...] existe um tipo de filme que possui uma importância suplementar para o historiador e sobretudo para o professor de História: aquele que possui como temática um fato histórico. A este chamaremos, por motivos meramente esquemáticos, de ‘filme histórico’”.

⁵ É o caso, por exemplo, de Oliver Stone, diretor norte-americano de vários filmes históricos, muitos deles sobre personalidades históricas, como *JFK - A pergunta que não quer calar* (1991), *Nixon* (1995), entre outros.

O estudo feito por Rosenstone é muito significativo, porém, fica parecendo que, na tentativa de expor a potencialidade do cinema em sua relação com a história, esse autor faz também uma crítica e até mesmo uma diminuição à história considerada “tradicional” – a escrita – produzida nos meios acadêmicos. Rosenstone (2010, p. 233) chega a fazer um alerta: “[...] a mídia visual simplesmente eliminará a história ou qualquer noção do passado como nos conhecemos nos últimos dois séculos ou dois milênios”. Mas poderia o cinema substituir a história escrita?⁶ É possível reconhecer o conhecimento histórico num filme tomando-o por si só? Questões que servem para sugerir que, talvez, a história presente nos filmes e a história escrita são, de certa forma, complementares.

A relação entre cinema e história, inicialmente pouco interessada pela historiografia e por estudiosos em boa parte do século XX, se mostra cada vez mais efetivada e reconhecida por historiadores e demais cientistas sociais, além de cineastas. Essa mudança na forma de apreensão do cinema pelos estudiosos pode ser associada à sua própria fixação como artefato cultural, além de novas formas de estudar e analisar a sociedade e a história. Portanto, os filmes passaram a ser vistos como fontes para o estudo de determinada sociedade, mas também com apreensão ou explicação de uma dada realidade. Nóvoa (2009) argumenta que:

A experiência da cinematografia também vem buscando narrar, explicar, apreender os acontecimentos, individuais e sociais, e os fenômenos psicológicos e históricos que envolvem os homens nas suas relações, na maioria das vezes com o objetivo de entreter, divertir. (NÓVOA, 2009, p. 160).

Jorge Nóvoa, um dos maiores expoentes no Brasil sobre estudo da relação entre cinema e história, considera que o cinema possibilitou novas formas de exposição, explicação e representação de fenômenos sociais. Além disso, considera que “[...] o cinema ajudou a materializar as condições para a emergência de um *‘novo’ paradigma* que denominamos de razão poética”. (NÓVOA, 2009, p. 161, grifo do autor). O conceito de razão poética é basilar para a compreensão da relação história-cinema. Esse conceito está relacionado àquilo que Nóvoa (2009, p. 187) considera como “[...] existência imanente da razão e da emoção”. Assim, esse autor evidencia que a noção de razão deve ser entendida de maneira ampla, superando a tendência tradicional, essencialmente racionalista – de Sócrates, Descartes, dos iluministas – para, assim, constituir uma “revolução paradigmática”. Assim sendo, “[...] a razão sempre existiu, mas nem sempre sobre a forma racional [...]” (LEFEBVRE, 1972 apud NÓVOA, 2009, p. 187).

⁶ Vale indicar a esse respeito o comentário de Jorge Nóvoa (2009, p. 186), segundo o qual “[...] nenhuma linguagem substitui ou deve eliminar a outra”.

Nóvoa ressalta a emergência de uma nova “razão” para expor não só uma limitação da concepção tradicional de racionalidade, mas, também, que decorre do fato de se consolidarem várias linguagens que se elevaram diante da escrita. Chegando a concordar com a afirmação do historiador francês Pierre Sorlin, segundo o qual se trataria “da crise da escrita”, Nóvoa (2009, p. 163) destaca que “[...] a imagem mesclada aos sons impõe a admissão dos limites das linguagens escritas em todos os domínios, inclusive no que concerne ao alcance de seus objetos e a comunicação do conhecimento que eles permitem”. Torna-se evidente, portanto, a posição alcançada pelo cinema como linguagem, forma de expressão, possibilidade de explicação e de compreensão de uma realidade. Para melhor expor a dimensão do cinema, Nóvoa (2009) afirma que:

Ele é também o registro do imaginário e das ações dos homens nos vários quadrantes do planeta, um lugar de memória. O cinema se transforma ainda em difusor de ideias e sobre a história de modo mais ou menos pedagógico, voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente. (NÓVOA, 2009, p. 175)

Apesar do alcance e do reconhecimento obtido pelo cinema, tanto na sociedade quanto entre estudiosos, não podemos perder de vista que ele está cercado de fragilidades e de aspectos questionáveis. Isso ocorre, assim como em outras linguagens, devido às suas características próprias, às suas necessidades e condições enquanto produto cultural e mercadológico. Vale ressaltar que nenhuma linguagem, ou forma de explicar uma dada realidade, pode ser considerada isenta de questionamentos, o que, sem embargo, não significa seu descredenciamento ou, muito menos, sua invalidação.

Uma obra cinematográfica ficcional, a despeito de poder ser “baseada em fatos reais”, traz consigo um dos elementos característicos de uma produção artística: a invenção. O chamado filme histórico – aquele que busca intencionalmente retratar um contexto ou fato histórico – não foge da tendência de incorrer na prática inventiva. Desse modo, por exemplo, “[...] a necessidade de personagens plausíveis e tensão psíquica, bem como as limitações de duração, garantem que diálogos terão de ser criados, acontecimentos e personagens condensados, comprimidos, alterados – até mesmo inventados”. (ROSENSTONE, 2010, p. 235).

Portanto, sendo a ficcionalidade dos filmes uma de suas características imanescentes, questionamentos e problematizações sobre sua contribuição para o estudo e a compreensão da história ainda persistem. Rosenstone – um dos grandes defensores da relação entre cinema e história –, abordando sobre o traço ficcional dos filmes, traz um questionamento do historiador Pierre Sorlin, também alinhado com a relação cinema e história: “[...] se a maior parte do que o filme histórico mostra na tela é ficção, como podemos considerá-lo história?”

(ROSENSTONE, 2010, p. 234). Sobre a invenção, sempre presente nos filmes, Rosenstone (2010) define que isso não retira suas potencialidades e contribuições, pois

Essa prática de invenção pode ser suficiente para tirar do filme dramático a palavra “história”, mas sem dúvida não é suficiente para remover as ideias de “pensamento” ou “entendimento” histórico se, com essas palavras, estivermos falando de lidar com questões do passado que nos preocupam e desafiam no presente – questões de transformação social, relações de gênero, identidade individual e de grupo, classe etnia, guerra, colonialismo, revolução, ideologia e nacionalismo. (ROSENSTONE, 2010, p. 236).

Cabe ressaltar que Rosenstone (2010, p. 199) entende que sempre há uma violação do passado, mesmo em tentativas de preservação da memória. Assim, não seria a forma de representação ou linguagem – como o cinema – que resultaria numa violação do passado, pois até mesmo a história escrita não estaria completamente isenta dessa atitude.

Alguns historiadores, mesmo reconhecendo a importante posição do cinema em sua relação com a história – seja como documento ou como tentativa de apreensão ou expressão do passado –, apontam limitações ou o colocam como subsidiário ou complementar à história escrita. Eduardo Morettin (2011, p. 60) considera que “[...] é sob a luz do saber oriundo da tradição escrita que o cinema será interpretado e feito prisioneiro”. O cinema, em sua relação próxima – de troca – com a história, estaria sempre, em alguma medida, vinculada à história escrita.

Natalie Zemon Davis, historiadora com importante destaque no estudo da relação cinema e história, faz referência à distinção entre poesia e história. Assim, Davis lança uma questão com uma resposta ao mesmo tempo:

Qual é o potencial do filme para falar do passado de uma maneira precisa e significativa? Nós podemos avaliar isso sob os mesmos elementos usados para poesia e história: o tema ou a trama; as técnicas de narração e representação; e o status de verdade do produto final. (DAVIS apud DIAS, 2014, p. 97).

Analisando a concepção de Davis referente à relação entre cinema e história a partir de seu principal trabalho sobre essa temática, *Slaves on Screen: Film and Historical Vision*, Rodrigo Francisco Dias explica que

A preocupação da autora é, portanto, com os aspectos ligados não só ao conteúdo dos filmes, mas também com os aspectos formais dessas obras. Natalie Zemon Davis também se preocupa com a “verdade” dos fatos quando de sua análise dos filmes históricos. (DIAS, 2014, p. 97).

Portanto, Dias (2014) evidencia que Davis, mesmo corroborando com a valorização do cinema para história, acaba colocando, também, várias limitações das “narrativas históricas filmicas” ao compará-la com a chamada “narrativas históricas acadêmicas”. (DIAS, 2014, p. 98). Ou seja, a narrativa desenvolvida através dos filmes teria sua relevância, mas estaria

sempre em uma posição de inferioridade em relação à história escrita, àquela produzida pelos meios acadêmicos.

Segundo Dias (2014), Natalie Zemon Davis reconhece a complexidade da construção de um filme, mas chama atenção para a breve trajetória de existência do cinema – pouco mais de um século –, o que não se compararia aos dois milênios de vida da história escrita.⁷ Além disso, Davis ressalta a existência de requisitos⁸ próprios para a escrita da história e “[...] se pergunta se esses requisitos são relevantes para o aspecto ‘histórico’ e o ‘status de verdade’ dos filmes dramáticos” (DIAS, 2014, p. 98). Assim, devido à parcialidade e invenções, os filmes teriam a obrigação de demonstrar uma honestidade com o público, explicando que não são “a imagem exata e perfeita do passado”, mas sim “construções narrativas”. (DIAS, 2014, p. 100).

A presença do cinema no campo da pesquisa e estudo em história pode ser considerada consolidada. Essa posição se deve, entre outros fatores, àqueles de ordem historiográfica – ampliação das fontes, inovações metodológicas, novas perspectivas teóricas, etc. –, mas também deve ser associada à configuração sociocultural da contemporaneidade em que a imagem se tornou uma forma preponderante de expressão e comunicação. O quanto, ou como, os filmes devem ser analisados ou referenciados para um determinado estudo pode ser questionado e ainda precisa ser melhor definido. Mas é incontestável que o cinema pode e deve ser explorado, sobretudo no estudo da história.

2.2 IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA NECESSIDADE DA CONTEMPORANEIDADE?

No campo da história, há muito tempo que não é apenas a fonte escrita a única considerada apropriada para os estudos. As novas perspectivas sobre os documentos históricos promoveram importantes mudanças nas concepções de escrita da história. Além disso, a própria

⁷ Em relação aos conhecimentos sobre produção cinematográfica de Natalie Zemon Davis, vale destacar que essa historiadora trabalhou como consultora para o filme *O Retorno de Martin Guerre*, lançado em 1982.

⁸ São cinco os requisitos apontados por Natalie Zemon Davis: 1) “a necessidade de o historiador ter a ‘mente aberta’, não ficar preso a preconceitos e valores que são próprios do seu tempo presente, ou seja, evitar o anacronismo”; 2) “a escrita da história é contar ao leitor sobre as fontes, dificuldades e limitações do trabalho (da pesquisa)”; 3) “esclarecer ao leitor sobre as ‘suposições’ feitas no texto, mostrar o caminho percorrido, as dúvidas, dizer quais significados está atribuindo aos documentos”; 4) “o historiador não deve julgar, mas sim procurar compreender o passado e seus atores sociais”; e 5) “não falsificar evidências de propósito, procurando falar sempre a ‘verdade’.” (DIAS, 2014, p. 98).

diversificação nas formas de conceber a escrita da história também influenciou na ampliação da utilização de fontes e na maneira de construir a narrativa histórica.

A imagem sempre teve uma funcionalidade e um significado para sociedade. No mundo ocidental, ficou marcado, em boa parte de sua história, o papel religioso que a representação de imagens estava associada. Mas não só no âmbito religioso é que se valorizava a imagem: a arte laica também se notabilizou ao longo da história através das imagens. Marcos Aurélio Felipe (2006), em sua análise sobre cinema e educação, faz uma breve, mas significativa abordagem sobre a conceituação da imagem ao longo da história.

Ao longo do tempo, em função do prazer estético que causava, essa categoria de imagem – a que tem por função a construção estética – se associou, naturalmente, as obras de arte, a ponto de se confundirem umas com as outras. No entanto, essa sensação específica não se encontra apenas em produtos artísticos, mas também e, em igual medida, nos produtos provenientes do campo da imagem, como filmes, spots publicitários, fotografias e cartazes, vídeos e programas televisivos. (FELIPE, 2006, p. 63)

É inegável a presença da imagem como elemento característico das mais diversas manifestações culturais das sociedades ao longo do tempo. “Como é amplamente atestado, a imagem está presente desde o início da História da Humanidade, como com pinturas e desenhos nas cavernas [...]. A imagem também influencia as religiões e as manifestações artísticas”. (BALDISSERA, 2010, p. 248). A imagem relacionada à arte – religiosa ou laica –, como meio de informação ou de registro, sempre esteve, de certa maneira, presente na história da humanidade. A apropriação desse elemento da cultura e da sociedade – a imagem – pela escrita da história talvez fosse inevitável. Mas ainda há questões que precisam ser investigadas nessa utilização, ao passo que novas possibilidades não podem ser consideradas esgotadas.

A valorização da imagem no processo de escrita da história está associada às transformações e ampliações no âmbito da historiografia ocorridos desde a última metade do século XX. Essas mudanças ocasionaram inovações na forma de promover a análise e a escrita da história que, de certa forma, influenciaram também o próprio ensino de história. Circe Bittencourt (2019) defende que:

A reconfiguração do conhecimento histórico escolar se fez associado às metodologias historiográficas que então introduziram novas abordagens analíticas sobre as fontes históricas [...]. O uso de variados documentos como material didático possibilitou a criação de novos acervos didáticos, como de diapositivos, de mapas ilustrados e filmes [...]. (BITTENCOURT, 2019, p. 165).

Desse modo, a interferência da imagem na construção do conhecimento não se limita apenas aquele produzido pelos historiadores nos meios acadêmicos. Assim como a diversificação da própria produção do conhecimento histórico, percebe-se, cada vez mais, a necessidade de promover o ensino de história – mas não somente ele – utilizando-se recursos

imagéticos, sobretudo das “imagens tecnológicas”⁹ (BITTENCOURT, 2008, p. 361-362). Portanto, as imagens se aproximaram definitivamente da produção do conhecimento histórico e, na atualidade, aquelas ligadas aos meios tecnológicos se mostram importantes recursos a serem empregados no ensino de história.

A maior aproximação das imagens com o ensino pode estar relacionada, de alguma forma, com as inovações tecnológicas que facilitaram o contato e a propagação delas. Televisão, computador e, mais recentemente, aparelhos celulares, tornaram a vivência com o mundo das imagens uma atividade constante e aparentemente inevitável. Entretanto, um importante fator para a adoção de recursos imagéticos está relacionado com as mudanças na perspectiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A utilização de tecnologias e de linguagens diversas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem já foi referendado por vários estudiosos do campo de ensino. Renice Cecília Gafuri (2004) apresenta vários autores que abordaram questões relacionadas com a cultura da mídia¹⁰ e também sua possível relação com a educação. Para Gafuri (2004, p. 6), a utilização de filmes, imagens, músicas etc., contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Segundo a autora,

Hoje vivemos num mundo de imagens, elas são um importante meio de comunicação, e nós professores, não podemos negar a influência que as mesmas têm na sociedade e no cotidiano de nossos alunos. Quando utilizamos a imagem como fonte de pesquisa, permitimos uma proximidade do aluno com seu cotidiano, com as linguagens e a comunicação da sociedade, para que ele faça leituras críticas destas e produza sua compreensão histórica em torno do fato analisado, questionando as representações sociais presentes nele, acerca de temporalidade na qual ele é produzido e reproduzido. (GAFURI, 2004, p. 8)

A atualidade está marcada pela preponderância da imagem. A educação formal não pode se omitir a essa característica da sociedade contemporânea, muito menos acabar se tornando indiferente à dinâmica da chamada “cultura das mídias”. Desse modo,

Os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à “cultura das mídias”. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção de conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino. (BITTENCOURT, 2008, p. 107).

⁹ Expressão utilizada por Circe Bittencourt (2008) ao se referir sobretudo a cinema, fotografia, televisão, mas também a *internet*.

¹⁰ Ver KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia: Estudos culturais - identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001. Entre outras ideias, na introdução, afirma o seguinte sobre a cultura da mídia: “Essa cultura é constituída por sistemas de rádio e reprodução de som [...]; de filmes e seus métodos de distribuição [...]; pela imprensa, que vai de jornais a revistas; e pelo sistema de televisão [...]”. (KELLNER, 2001, p. 9).

A utilização de imagens na educação corresponde a apropriação de um recurso ou ferramenta com reconhecido potencial pedagógico. É preciso ter em vista, outrossim, que a introdução de imagens oriundas de diversos meios – fotografia, pintura, cinema etc. – no processo de ensino-aprendizagem possui preocupações, cuidados e limites. Assim, algumas interpretações ou usos equivocados podem ocorrer, a exemplo de se considerar a imagem como uma “mostra do real”, fonte absoluta (única necessária) ou simples ilustração.

Uma das grandes interpretações sobre a utilização de imagens na produção do conhecimento histórico – seja na academia, seja na escola – é considerá-la uma mostra incontestável – verdadeira – do real. Assim, é comum, por exemplo, asseverar que uma fotografia expõe um fragmento de uma dada realidade ou um filme corresponde a recriação de um evento. Desse modo, não seria necessário fazer uma análise sobre tais imagens, pois “[...] para que analisar o que já é em si suficientemente compreensível?” (BALDISSERA, 2010, p. 249). Nada obstante, toda investigação é necessária sobre qualquer tipo de fonte, independentemente de sua configuração.

A possibilidade de que a imagem adquira uma posição de linguagem que basta por si só – que prescinde das demais – é outra preocupação recorrente nas abordagens sobre o uso desse recurso. “Não se trata de apreender ou ensinar apenas por imagens, pois isso pode tomar um viés reducionista” (CASTRO, 2010, p. 284). Portanto, uma fotografia, um filme ou qualquer tipo de imagem deve ser associada a outras linguagens. Ou, como afirma Bittencourt, “[...] os métodos de análises dessas imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos.” (BITTENCOURT, 2008, p. 354).

Uma das práticas frequentes em relação ao uso das imagens – tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar – é a atribuição do caráter ilustrativo. Historiadores e professores acabam recorrendo às imagens – fotografias, pinturas ou filmes – com o intuito de ilustrar um dado assunto abordado. Dessa forma, “[...] a imagem não é estudada e explorada devidamente com todas as suas potencialidades.” (BALDISSERA, 2010, p. 249).

As dificuldades, cuidados e riscos que cercam a utilização de imagens para a escrita e compreensão da história não podem implicar numa impossibilidade de se recorrer aos recursos imagéticos. Como toda fonte, uma imagem possui limitações que necessitam ser enfrentadas por quem a utiliza. Portanto, levando em consideração que tratar uma imagem, assim como qualquer fonte, não pode prescindir da utilização de métodos apropriados, suas contribuições para o estudo da história, apesar de muitas vezes parecerem indeterminadas, são significativas. Assim sendo,

Mesmo que certas limitações se interponham entre a imagem e a nossa compreensão sobre elas e que algumas leituras da imagem sejam perturbadas por aspectos complexos dessa mesma imagem, isso não nos impede de usufruirmos delas para levarmos mais adiante a nossa compreensão da História. Esse aspecto também se faz presente em várias outras fontes históricas. (BALDISSERA, 2010, p. 252).

O ensino de história se configura como uma das áreas da educação em que é mais comum a reflexão e a presença de proposições sobre a utilização de recursos diversos em suas aulas. Desde as mudanças relacionadas com as concepções de ensino que se intensificaram nas últimas décadas do século XX, a área do ensino de História apresenta uma grande preocupação com o desenvolvimento e adoção de métodos ou linguagens mais significativas e condizentes com a realidade e as expectativas dos alunos.

Helenice Rocha (2015), em sua investigação sobre a introdução de outras linguagens no ensino no Brasil, considera que “[...] sob a denominação de ‘linguagens’ ou ‘novas linguagens’, o olhar do professor e do pesquisador do ensino de história vem se voltando para alternativas à tão criticada exposição didática oral, presentes nas aulas de história” (ROCHA, 2015, p. 97). De acordo com Rocha (2015, p. 98), foi demarcado o ano de 1980 como início da referência à expressão “novas linguagens” no ensino de história no Brasil. Vale ressaltar, todavia, que a preocupação com a diversificação dos recursos didáticos não é tão recente. No Brasil, por exemplo, encontra-se a presença dessa preocupação nas primeiras décadas do século XX¹¹.

Sob a denominação de “novas linguagens”¹², várias formas e instrumentos de expressão e comunicação são apontados como elementos inovadores e potencializadores do ensino de história. Os recursos imagéticos, se apresentam, assim, como um dos principais componentes dessas “novas linguagens”, apesar de muitos deles – cinema e fotografia, por exemplo – não terem uma existência tão recente. Assim, mais especificamente nos últimos anos, a atenção às imagens em movimento e som – o audiovisual – se configurou um dos grandes enfoques sobre novas possibilidades para o ensino de história. Para explicar a presença do audiovisual na concepção de ensino no Brasil, Helenice Rocha afirma que

Assim, para além do impacto da Nova História francesa na historiografia brasileira, houve um contexto que envolveu a chegada de novas tecnologias de comunicação à escola, a introdução de orientações pedagógicas sobre os meios audiovisuais no ensino e na formação de professores e uma demanda de professores de história por um outro ensino de história, em que professor e alunos fossem sujeitos de sua ação de construção do conhecimento históricos, com o apoio de diferentes linguagens entendidas como fontes históricas. (ROCHA, 2015, p. 115).

¹¹ Cabe destacar, por exemplo, a influência da Escola Nova no Brasil, na década de 1930, em professores de história defensores de recursos tecnológicos nas aulas, como Jônatas Serrano e Delgado de Carvalho, bem como as reformas educacionais implementadas durante o governo Vargas.

¹² Helenice Rocha (2015), investigando a trajetória da expressão “novas linguagens” em relação ao ensino no Brasil, não identificou uma definição, mas apenas exemplificações, como televisão, cinema, rádio, arte e novas tecnologias.

Portanto, além do impacto da historiografia promovido pelas inovações advindas da influência dos *Annales* e do contexto atual, marcado pela prevalência da imagem – aspectos também apontados anteriormente –, a formação de professores foi outro importante fator para as recentes alterações na perspectiva do ensino de história. De fato, houve uma preocupação maior com os currículos dos cursos de licenciatura, procurando prestigiar não apenas a condição do pesquisador, mas, sobretudo, a formação docente.

Vários fatores contribuíram para o reconhecimento da relevância ou até da necessidade de promover a introdução de linguagens variadas no ensino de história. Ganham destaque, nesse sentido, as imagens, sobretudo aquelas que envolvem movimento e som ou estão diretamente relacionadas com as inovações tecnológicas. “A imagem tem se mostrado um recurso sempre evocado pelos professores e pesquisadores, pelo ‘efeito de realidade’ que traz para a sala de aula”. (ROCHA, 2015, p. 116).

Atualmente, talvez seja lugar-comum conceber o ensino atrelado a recursos diversificados, sobretudo aqueles que envolvem tecnologias. Mas isso não deve ser entendido como uma absolutização desses recursos. Como foi apontado acima, a própria utilização de imagens seria mais apropriada quando ocorre em conjunto com o uso de fontes ou formas de linguagens diversas, sobretudo à escrita. Além do mais, apesar das inovações de recursos e perspectivas que pressupõem mudanças, há permanências que ainda conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Helenice Rocha,

Assim, o uso de novos suportes comunicacionais e dos produtos culturais pautados na imagem e no som veiculados por eles vem se estabelecendo nas escolas e nas aulas de história, seja como recursos didáticos ou como fontes históricas a serem interpretadas, sem destronar, entretanto, as formas tradicionais de ensino e aprendizagem. (ROCHA, 2015, p. 116).

Portanto, mesmo diante de inovações e propostas educacionais pautadas na utilização de tecnologias e, sobretudo, de imagens, ainda persistem formas tradicionais de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Tais permanências podem estar relacionadas a diversos fatores, como limitações estruturais e materiais das escolas, pouco ou nenhum investimento do poder público ou ainda despreparo ou escolha metodológica de professores e professoras. Do mesmo modo, a utilização de imagens, principalmente aquelas com som e movimento – como filmes – é uma alternativa pedagógica cada vez mais interessante, apesar de enfrentar algumas adversidades.

2.3 A IMPOSIÇÃO DO CINEMA NACIONAL NAS ESCOLAS ATRAVÉS DA LEI 13.006/14

A legislação brasileira costuma estabelecer leis sobre a educação com a pretensão intensão de promover melhorias no ensino, como se uma determinação legal por si só fosse suficiente para promover mudanças necessárias em certos quesitos da educação formal. Dessa forma, no ano de 2014 foi aprovada a Lei 13.006 que estabeleceu uma alteração na LDB 9.394/96, determinando a obrigatoriedade de, no mínimo, duas horas mensais de exibição de filmes nacionais nas escolas.

Essa determinação pode ser vista sob perspectivas variadas, pois, ao mesmo tempo que significa a valorização da sétima arte na educação formal, também está atrelada a uma medida imposta legalmente sem a participação de setores da educação na sua formulação e, além disso, sem estabelecer garantias para a sua aplicabilidade efetiva e satisfatória. Portanto, é preciso tecer algumas considerações sobre essa lei, pois ela apresenta aspectos que podem ser considerados positivos, mas também possui fragilidades em sua aplicação.

A época atual está marcada pela imagem e pelo audiovisual, e a inserção deles na escola parece ser uma demanda evidente. Provavelmente, a formulação dessa determinação legal impondo a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais na educação básica foi influenciada por esse contexto. Mas há questões que envolvem essa lei e sua aplicabilidade que despertaram reflexões e problematizações.

Para se ter uma ideia sobre a maneira como ocorreu a formulação da lei 13.006, uma de suas justificativas foi a formação de um mercado consumidor do cinema nacional¹³. Tal ideia já suscita dúvidas sobre a real finalidade pedagógica pensada para a efetivação dessa lei. Além disso, a lei não definiu formas e critérios para a sua aplicação, nem fez referência a preparação docente para lidar com o recurso cinematográfico. A determinação sucinta da lei estabeleceu: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 5).

Essa lei, em que pese parecer estar alinhada com certas demandas socioculturais da atualidade, pode significar, por outro lado, a ingerência do poder público sobre a prática docente. Apesar disso, e muito provavelmente, “[...] a nova Lei pode também ser apenas mais

¹³ O senador responsável pela criação do projeto de lei, Cristovam Buarque afirmou que “[...] a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala.” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 5).

uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer.” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 7). O caráter obrigatório e impositivo que caracteriza a lei 13.006, aliada à falta de participação ou consulta aos setores que fazem a educação escolar no Brasil, deixa margem para esse tipo de crítica sobre o alijamento da autonomia docente diante daquela determinação legal.

Parece ser uma tendência geral que as políticas formuladas para a educação deixem vazios e incertezas em relação a sua efetivação. Atualmente, passados alguns anos desde a aprovação da Lei 13.006 de 2014, sua aplicação nas escolas não parece confirmada, aliás, parece estar muito distante disso.

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2011 apud FRESQUET; PAES, 2016, p. 165).

A Lei 13.006 não procurou dar atenção para questões importantes que garantissem a sua efetivação, tais como em relação à democratização do acesso ao audiovisual, à preparação profissional, à alteração de carga horária e propostas curriculares, além, é claro, da infraestrutura para a inserção apropriada do cinema nas escolas. Esses são exemplos de ausências ou ocultações a respeito da concretização dessa lei que podem ajudar a entender o seu limitado alcance obtido.

Até mesmo em relação ao acesso às produções nacionais a fim de inseri-las nas escolas prevalece uma indefinição, pois, “[...] uma simples prerrogativa legal não implica em acesso imediato”. (FRESQUET; PAES, 2016, p. 171). Além da facilitação ao acesso às produções nacionais, a medida estabelecida pela lei em relação ao cinema deveria, também, ater-se na resolução das corriqueiras dificuldades em possuir local e equipamentos ideais para a exibição de filmes nas escolas públicas brasileiras.

A introdução do cinema na escola na forma como estabeleceu a Lei 13.006 pode significar também uma sobrevalorização dessa arte dentro da educação formal. A ideia de colocar em exibição filmes sem uma contextualização pedagógica e curricular pode indicar uma ideia equivocada de que o cinema prescindia do trabalho de didatização para desempenhar o papel de instrumento de escolarização. Dessa forma, “[...] por um lado, com a Lei há uma hipercrença no cinema, por outro, uma descrença em uma práxis, no professor e na possibilidade do cinema fazer parte da escola porque as escolas assim desejam”. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 12). Ou seja, o caráter impositivo da lei sugere a desvalorização da

capacidade do corpo docente, e da escola de um modo geral, em estabelecer a opção pela utilização do cinema.

O prejuízo à autonomia da escola e aos docentes significa, em certa medida, uma diminuição da atuação de professores e professoras no trabalho escolar. Além do caráter alheio aos setores educacionais em que se configurou a elaboração e aprovação da Lei, a implicação negativa que incide sobre o trabalho docente não favorece a sua implementação e caracteriza a forma desconsiderada como o poder público geralmente concebe a atuação dos profissionais da educação.

Mas não só pontos negativos envolvem a promulgação da Lei 13.006. A determinação pela inserção do cinema nacional nas escolas causou algumas reações positivas. É possível perceber que “de um lado, existem críticas de pessoas ligadas à educação que questionam a maneira como foi tramitada a lei, sem a devida consulta, mas também temos inúmeros docentes que vêm a lei como positiva, uma possibilidade de aprimorar um currículo criativo”. (FRESQUET; PAES, 2016, p. 168). O otimismo, em grande parte, acabou residindo nas possibilidades contributivas que o cinema possui em relação ao ensino.

Considera-se, favoravelmente à Lei 13.006, que essa determinação legal possibilitaria o contato, não só de alunos, mas de toda a comunidade, com as produções cinematográficas nacionais, as quais possuem maior dificuldade em alcançar as camadas populares devido a lógica comercial do cinema que privilegia as produções hollywoodianas. Sendo assim,

A Lei cria a possibilidade da [sic] escola garantir o acesso a toda criança – e famílias – escolarizada ao cinema, mas, mais do que isso, a possibilidade de acesso a sistemas de expressão e signos, blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição.

Com a Lei, a escola é potencialmente um polo audiovisual na comunidade. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 9).

A possibilidade de disseminação do cinema nacional entre a comunidade estudantil é, de fato, um valor considerável em relação à referida lei. O cinema nacional acaba não tendo, no próprio país, um alcance tão grande quanto às produções estadunidenses. O problema é que a lei não explicita como deve ocorrer a seleção e disponibilização das obras nas escolas. Com isso, a presença de obras variadas do cinema nacional nos colégios pode não ocorrer, conseqüentemente, privilegiando as produções mais disseminadas pela indústria cinematográfica nacional.

A Lei 13.006, apesar dos problemas e dificuldades que envolvem sua elaboração e efetivação, pode ser associada às exigências da ampla introdução de linguagens diversificadas no ensino. O caráter simplista em relação ao emprego de filmes na educação escolar que permeia a referida lei pode significar uma deturpação da importância do cinema ou da escola.

As políticas públicas educacionais precisam estar atentas às demandas novas e antigas das escolas. A expansão e consolidação do audiovisual na sociedade contemporânea deve fazer parte do trabalho escolar, mas não de forma impositiva, simplista e irreflexiva.

O cinema é uma manifestação cultural que pode participar da aproximação entre a escola e o audiovisual de forma didática. Dessa forma, “[...] entre utilizar o filme como ilustrativo sem reflexão ou o filme histórico com análise limitada a seu presente, existem outras possibilidades do uso do cinema como dispositivo pedagógico e catalisador de aprendizagens.” (FONSECA, 2016, p. 416). As possibilidades pedagógicas em relação aos filmes são reconhecidas em diversos aspectos. Portanto,

Não há como conceber, em um contexto mundial de predomínio midiático, de interatividade cada vez mais acelerada e de acesso aos mais diversificados meios de informação, que as mídias, especialmente o cinema, [...], sejam vistos como elementos desvinculados do processo contínuo de ensino-aprendizagem. (SANTOS, 2018, p. 24)

A inserção do cinema na educação não pode dispensar reflexões e análises. Não pode ser algo imposto e sem discussão. Há muito tempo que as intenções sobre a utilização do cinema na educação vêm sendo abordadas e, ainda assim, os debates não se esgotaram. As investigações, considerações e estudos sobre essa temática ajudam a entender sobre as potencialidades e problemáticas que se relacionam com a proposta de utilização do cinema no ensino.

2.4 CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Apesar do cinema (filme) na escola se mostrar uma possibilidade muito difundida e até aceita atualmente, essa relação vem sendo discutida, inclusive no Brasil, há muito tempo. Na segunda década do século XX, Jônatas Serrano, autor de livros didáticos, exortava os professores a aderirem a filmes nas aulas de história. Ele considerava que, através dos filmes, os estudantes poderiam aprender “[...] pelos olhos *e não enfadonhamente só* pelos ouvidos, em *massudas, monótonas e indigestas preleções* [...]”. (SERRANO apud BITENCOURT, 2008, p. 372, grifo da autora).

Na década de 1930, a defesa pela utilização do cinema no ensino formal teve um destaque acentuado com a forte presença no país, entre algumas personalidades – como o próprio Jônatas Serrano, além de Francisco Venâncio Filho, Edgar Roquete-Pinto, entre outros –, de concepções oriundas da Escola Nova. “Os defensores das propostas da Escola Nova

sugeriam a utilização dos recursos audiovisuais, em especial do cinema [...], como uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o educando.” (ABUD, 2003, p. 186). Nesse sentido, ainda na década de 1930, ocorreu a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), um importante órgão – que durou quase 30 anos – responsável pela criação de filmes na perspectiva do chamado cinema educativo. (ABUD, 2003, p. 186).

É preciso destacar que a criação do INCE era uma forma de o Estado se apropriar de uma nova possibilidade de educar os jovens – o cinema –, mas que, com isso, também servia como meio de transmissão de valores e ideais defendidos pelo governo, ou seja, não havia apenas uma motivação educacional. Dessa forma, como afirma Katia Abud (2003, p. 186-187), “[...] as produções do cinema educativo, que tinham como finalidade instruir a juventude sobre a nossa história, acatavam os princípios da História oficial, e se por um lado pareciam servir aos objetivos da Escola Nova, por outro ajudavam a sacramentar mitos nacionais”.

Nos anos 1980, a preocupação e luta pela superação das formas tradicionais de ensino ganharam força. Nesse contexto, o cinema como instrumento pedagógico se firma no final da década de 1980, pois

Pela influência da historiografia francesa, em especial, e pelo alargamento dos meios de comunicação de massa no país, que o cinema ganhará definitivamente espaço nas discussões pedagógicas, em livros e revistas científicas e em ações e programas de órgãos públicos ligados à educação. (NASCIMENTO, 2008, p. 5)

No campo do ensino de História, a utilização do cinema ganhou força no início da década de 1990, com o aumento de pesquisas no âmbito acadêmico-universitário. Desse modo, “[...] pesquisas e ensaios quanto às possibilidades metodológicas e fundamentos teóricos do trabalho educativo com obras cinematográficas no ensino de História tornaram se recorrentes e se avolumaram a partir da década de 1990.” (SOUZA, 2014, p. 30).

O cinema, como recurso na área de História, sofreu, também, a influência da propagação das grandes produções cinematográficas que, muitas vezes, tinham uma forte relação com os conhecimentos históricos. Mas por que um filme de ficção seria tão substancial para as aulas de história? Como apropriar-se da narrativa imagética sem incorrer na desconsideração das demais? Há uma receita de como se utilizar corretamente um filme nas aulas? Essas e outras questões emergem quando se pensa sobre a introdução de obras cinematográficas nas aulas de história. Nesse sentido, é preciso entender que

Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações. (BITTENCOURT, 2008, p. 353, grifo da autora).

Como vem sendo discutido ao longo deste trabalho, já está reconhecidamente solidificada a função pedagógica que pode ser apreendida dos filmes. Alguns aspectos em relação a sua utilização estão continuamente sendo abordados e aprofundados devido às exigências socioculturais – a predominância do visual – e didáticas, relacionadas com metodologias de ensino. Deve se ter em vista que “[...] os filmes penetram no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo, constatando-se verdadeira invasão de imagens, enorme aprendizagem ‘pelos olhos’, cujo alcance pedagógico, entretanto, é difícil de ser avaliado”. (BITTENCOURT, 2008, p. 372).

No Brasil, há vários estudiosos que abordaram e abordam a relação cinema e história. Nomes como Jorge Nóvoa, Eduardo Morettin, Elias Saliba e Sheila Schvarzman são exemplos de pesquisadores com grande dedicação ao estudo da relação cinema e história, sob a perspectiva historiográfica. Outros nomes, como Circe Bittencourt, Rosália Duarte e Marcos Napolitano empreenderam trabalhos voltados para a utilização do cinema na educação.

São vários os trabalhos sobre o ensino de história realizado com a utilização de filmes e que apresentam relevantes contribuições para essa temática. Um importante trabalho sobre o uso do cinema como recurso didático é a obra de Marcos Napolitano, *Como usar o cinema na sala de aula*, lançada em 2003. Nessa obra, Napolitano (2013) procura apresentar uma espécie de proposta de guia para a utilização do cinema na educação formal, abordando as várias áreas do ensino. O autor chama a atenção para a utilização de filmes não só pelo seu conteúdo ou temática, mas também por causa dos aspectos cinematográficos que os acompanham, procurando tirar deles algum aprendizado.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade e para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2013, p. 11-12).

A preocupação de Marcos Napolitano (2013), ainda que reconheça o potencial das obras cinematográficas para o ensino, está relacionada com as atitudes e abordagens empregadas pelos professores e professoras ao utilizarem filmes em suas aulas. Assim, ao se usar filmes na sala de aula, é preciso seguir uma série de procedimentos, pois é necessário que essa atividade esteja estruturada e organizada dentro de um planejamento maior. Ademais, o professor deve seguir alguns passos que vão desde a escolha do filme até a aplicação de atividades referentes ao que foi assistido.

Napolitano (2013) aponta, também, dois aspectos com os quais se deve ter alguns cuidados ao se trabalhar com filmes nas aulas: primeiro, o anacronismo – muitas vezes presente

nos filmes –, que é o fato que ocorre quando a representação do passado está perpassada por elementos contemporâneos; segundo, a ideia de se cobrar uma “verdade histórica” nos filmes. (NAPOLITANO, 2013, p. 38-39). Cabe ao professor planejar, analisar e organizar a atividade envolvendo o filme, apesar dos cuidados e das dificuldades que envolvem essa prática.

A análise da película – que envolve a investigação sobre elementos da produção cinematográfica – é parte indispensável na utilização desse recurso nas aulas. Afinal, caso não ocorra essa atitude, sua empregabilidade perde ou tem seu sentido distorcido, assumindo, assim, apenas a função de ilustração, passatempo, distração nas aulas. Monica Almeida Kornis (1992) defende alguns aspectos fundamentais a serem observados pelo historiador na análise do filme enquanto documento. Esses aspectos podem ser levados em consideração também ao utilizar os filmes em sala de aula. Dessa forma, a autora aponta:

a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação dos atores; b) o contexto social e político de produção, assim como a própria indústria do cinema; e c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade-sexo, classe e universo de preocupações. (KORNIS, 1992, p. 248).

As possibilidades de contribuição dos filmes para o ensino de história, não obstante a multiplicidade de perspectivas de abordagens sobre essa temática, podem ser consideradas evidentes. Sendo assim, ao analisar os aspectos referentes à utilização de filmes como recurso para as aulas, deve-se observar também a existência de questões diversas, que não correspondem apenas àquelas relativas a motivação para a sua aceitação ou às perspectivas de abordagens e teorizações sobre essa ferramenta didática.

Um trabalho que procurou explorar as várias dimensões que envolvem a utilização do cinema no ensino de história é a tese de Doutorado em Educação de Éder Cristiano de Souza, *Cinema e educação histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes*, defendida em 2014. A partir das contribuições teórico-metodológicas da Educação Histórica e da utilização de filmes sobre o nazismo, Éder Cristiano de Souza procurou investigar como a aprendizagem histórica é mobilizada nos jovens a partir dos filmes. Sobre a importância do cinema na atualidade, esse autor considera que

Filmes são responsáveis por grande parte das imagens históricas que as pessoas possuem na atualidade, seja por parte dos antigos que trazem aos olhos épocas passadas, ou de reconstituição histórica, os quais se tornam referências para o conhecimento dos feitos históricos retratados. E, dessa forma, é possível inferir que as ideias históricas juvenis têm grande vínculo com imagens históricas construídas e reforçadas pela cinematografia, assimiladas em salas de projeções, mas especialmente por meio da televisão e dos sites na internet. (SOUZA, 2014, p. 24)

Éder Cristiano de Souza (2014) faz uma contextualização muito pertinente sobre as abordagens comuns em relação às possibilidades metodológicas e os fundamentos teóricos voltados para o emprego de filmes nas aulas de história nos últimos anos. Para Souza (2014), há uma certa limitação nas perspectivas empreendidas pelos estudiosos no que diz respeito ao uso de produções cinematográficas no ensino de história. Pois, em sua pesquisa, o autor identificou que “[...] o foco da grande maioria dos trabalhos analisados sobre a temática é colocado na relação entre o conteúdo do filme, suas características como documento ou discurso histórico e o conteúdo histórico a ser trabalhado pelo professor”. (SOUZA, 2014, p. 30).

Para melhor compreender as diferentes abordagens feitas por pesquisadores que se dedicaram a estudar os trabalhos com filmes em salas de aula, Éder Cristiano de Souza (2014) destaca algumas perspectivas que considera frequentes: “1. Filmes históricos para ilustrar conteúdos históricos; 2. Utilização dos filmes históricos como fontes para trabalho pedagógico em aula; 3. Abordagem dos filmes a partir da perspectiva do *letramento midiático*”.¹⁴ (SOUZA, 2014, p. 43, grifo do autor). Esse autor considera que essas formas de abordagens são limitadas porque, praticamente todas, tendem a concentrar a potencialidade da aprendizagem apenas no filme. Assim, de certa maneira, forma-se uma visão instrumentalista do filme, que serviria para atingir um fim predeterminado.

Uma quarta perspectiva é destacada por Éder Cristiano de Souza (2014): abordagens sobre “recepção e tratamento cognitivo dos filmes”, considerando pesquisas que “se caracterizam por tomar a aprendizagem dos alunos a partir dos filmes como objeto de reflexão, realizando investigações com estudos empíricos [...]”. (SOUZA, 2014, p. 43). O autor estudou dois trabalhos publicados na França¹⁵ em que chama atenção “[...] a noção de colocar o aluno como sujeito do conhecimento e se preocupar com suas ideias prévias e concepções e seu imaginário num processo de relação com a produção fílmica assistida”. (SOUZA, 2014, p. 45).

A perspectiva do trabalho desenvolvido na França – que correspondeu a análise com base empírica da recepção de filmes por um grupo de alunos – é considerado por Éder Cristiano de Souza ao que se aproxima daquilo que ele procurou desenvolver em seu trabalho. Vale ressaltar que o próprio autor faz uma ressalva em relação àquela abordagem em comparação com seu trabalho:

¹⁴ Não se considera necessário discorrer aqui sobre essas abordagens, apenas apontar a diversidade de perspectivas que envolvem a temática.

¹⁵ Os referidos trabalhos são: POITIER, Brigitte. *Texte filmique et apprentissage en histoire: Le Rebelle, Le chagrin et la pitié – réception et traitement par des élèves de Première et Troisième*. Paris: INRP, 1993. e POITIER, Brigitte; SULTAN, Josette. (Dir.). *Faire/voir et savoir: connaissance de l’image – image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire*. Paris: INRP. 1992.

Já esta tese se distingue dessa abordagem por se orientar, na elaboração das estratégias de pesquisa e na definição dos parâmetros de análise de seus resultados, a partir da noção de aprendizagem histórica situada, preconizada pelo campo da Educação Histórica, assentada na teoria da consciência histórica, a partir dos fundamentos teóricos elaborados por Jörn Rüsen em suas reflexões filosóficas sobre o conhecimento histórico. (SOUZA, 2014, p. 61).

O trabalho de Éder Cristiano de Souza traz várias questões e aspectos que devem ser levados em consideração ao se trabalhar com filmes nas aulas de história. Sua discussão teórica é, também, muito significativa ao apresentar algumas aspectos muitas vezes pouco ou nada abordadas no estudo dessa temática, tais como [...] “relações entre jovens e cultura, jovens e cinema, cinema e história, cinema e aprendizagem histórica”. (SOUZA, 2014, p. 45).

A concepção de que o filme pode ser empregado como uma fonte a ser analisada e explorada para a produção do conhecimento histórico é considerada por Souza (2014) como uma forma de abordagem que não reconhece – ou o faz apenas de forma muito superficial – a ação dos alunos como sujeitos da construção de uma aprendizagem histórica. Nos estudos sob essa perspectiva, “[...] o foco frequentemente é estabelecido naquilo que se pode extrair da obra cinematográfica e na melhor forma do professor executar esse trabalho de forma didática, deixando em segundo plano o conhecimento de referência e os sujeitos da aprendizagem”. (SOUZA, 2014, p. 58).

A posição de Éder Cristiano de Souza (2014) em relação ao uso de filmes como fonte pedagógica, em alguns momentos, é de defesa dessa perspectiva. Considera, por exemplo, que a “aprendizagem histórica é mais complexa” nessa abordagem e que ocorre uma relação evidente “[...] com a ideia de que o conhecimento histórico não é transparente, mas fruto de análises complexas e passíveis de interpretações variáveis”. (SOUZA, 2014, p. 58-59). Assim, essa forma de conceber o trabalho com filmes em sala de aula possui aspectos significativos.

Aqui, neste presente estudo, procura-se abordar a utilização de filmes nas aulas de história a partir de elementos da perspectiva desenvolvida por Éder Cristiano de Souza, mas também levando em consideração uma das abordagens criticadas por esse autor, a correspondente àquela que concebe os chamados filmes históricos como fonte ou material pedagógico para o trabalho nas aulas. Pois, como afirma Selva Guimarães (2015, p. 257), “[...] o conhecimento histórico escolar é abordado por meio de várias fontes ou linguagens.”.

Aqui não se toma a concepção inicialmente usada sobre o cinema como fonte para a história, e que ainda é muito aceita, de que um filme histórico deve ser tomado apenas como uma fonte que “fala” mais – ou somente – sobre o período em que foi produzido.

Mas os filmes não são apenas isso, eles são isso também. Esse modo de perceber o filme nega a quem o realizou a possibilidade de que sua intenção interpretativa, sua ideia a respeito do passado seja válida. Falando de outro modo, um dos problemas

dessa concepção é que ela tenta subordinar o cinema, de uma forma hierárquica, a historiografia. (DUTRA, 2000, p. 133).

É preciso destacar que a presente proposta de investigação não concebe o trabalho com filmes como um instrumento ou fonte que, por si só, consiga alcançar resultados previamente estipulados e solucionar problemas ou deficiências presentes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vale apontar algumas questões que envolvem essa temática e que podem, de algum modo, dificultar, influenciar ou até mesmo impossibilitar uma atividade com uso de filmes nas aulas. Tais aspectos não envolvem apenas a forma como o professor entende ou concebe o filme, mas também como se relacionam com a realidade escolar e com as características do público-alvo, ou seja, os alunos – tais como, visões de mundo, experiências, aspectos sociais e culturais, etc.

Marcos Napolitano (2013) procurou fazer uma discussão sobre as questões que causam algum tipo de influência no desenvolvimento do trabalho com filmes, observando aspectos relacionados com a prática docente e com a dinâmica escolar. Para esse autor,

Os fatores que costumam influir no desenvolvimento e na adequação dessas atividades são: 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. (NAPOLITANO, 2013, p. 16).

Assim, Napolitano (2013) chama a atenção para fatores que fazem parte do cotidiano escolar e que podem afetar o desenvolvimento de atividades com filmes. Desse modo, espaço físico apropriado, equipamento para exibição do filme, horário/tempo disponível, necessidade de articulação da película com conteúdo, habilidades, competências, conceitos e o cuidado em como utilizar filmes adequados às faixas etárias e séries dos alunos (NAPOLITANO, 2013, p. 16-19), são exemplos de aspectos que resultam em possíveis interferências na realização de aulas com filmes.

Essa mesma linha de preocupação foi exposta por Jairo Carvalho de Nascimento (2008). Ele considera que são dois os cuidados que se deve tomar em relação a aplicação de atividades envolvendo filmes: o técnico-operacional e o metodológico. Nesse sentido,

O cuidado técnico-operacional consiste na precaução que o professor deve ter em verificar, com certa antecedência, se os equipamentos eletrônicos estão em perfeitas condições de ser usados, para que não ocorra nenhuma surpresa no dia da aula. A parte metodológica é o suporte que orienta o bom andamento da atividade pedagógica. (NASCIMENTO, 2008, p. 13).

Nascimento (2008) realizou uma pesquisa investigativa sobre a realidade educacional baiana a fim de abordar problemas que incidem sobre a prática docente, sobretudo na realização de trabalhos utilizando filmes. Assim, ele destaca também questões relacionadas à formação do

professor e à estrutura física como fatores que comprometem ou até impedem o desenvolvimento de atividades com filmes, pois considera que “[...] escolas e professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem”. (NASCIMENTO, 2008, p. 6). Assim, esse autor afirma também que

Uma parcela significativa das escolas brasileiras, públicas ou privadas, carece, em geral, de pessoal qualificado no uso e manuseio das tecnologias audiovisuais. Muitos professores, por não terem “intimidade” com aparelhos eletrônicos, por terem uma concepção pedagógica de ensino tradicional que só valoriza o livro didático, a aula expositiva e a prática da “decoreba”, por não terem conhecimento teórico-metodológico suficiente para lidar didaticamente com o cinema, não usam nem sequer o valorizam como um instrumento ou recurso didático que pode ser usado em sala de aula. (NASCIMENTO, 2008, p. 13).

As preocupações de Napolitano (2013) e Nascimento (2008), expressas acima, podem ser relacionadas com uma concepção limitadora da ação dos alunos na atividade proposta. Há uma centralização na condução do trabalho a partir da lógica da escola e do professor em que os alunos são apenas inseridos para resultar na execução da atividade.

Com relação à forma de tratar um filme na execução de uma atividade em sala de aula, vale ressaltar que não há uma fórmula ou maneira exata, definitiva e inequívoca de fazê-la. Talvez por isso, atividades nessa linha ainda encontrem alguma dificuldade de implementação. Ainda assim, é preciso observar cuidados e procedimentos que favoreçam o desenvolvimento proveitoso e enriquecedor da atividade.

As produções cinematográficas são obras de ficção, pois não correspondem à recriação de uma realidade. Mesmo tratando de fatos históricos, não deixam de ser uma ficção. Como é comum a essa forma de criação artística, elas acabam criando alguns efeitos naqueles que as assistem. O professor ou professora deve estar atento a dois desses efeitos: “[...] o anacronismo e efeito de super-representação fílmica (ou seja, o que é visto é assimilado como verdade absoluta)”. (NAPOLITANO, 2013, p. 38).

O anacronismo, como já foi comentado anteriormente, é muito comum em obras cinematográficas, como, por exemplo, com a introdução de valores, atitudes e comportamentos que não são da época retratada, mas do momento em que foi produzido o filme. Esse aspecto deve ser abordado pelo professor, levando os alunos a entenderem a natureza da produção cinematográfica e a valorização do conhecimento histórico produzido por outros meios, pois não há uma verdade absoluta em história.

A super-representação fílmica é um efeito comum. Ele está relacionado com as sensações e emoções que uma película pode produzir em quem a assiste, criando a ilusão de que na tela está a realidade. Sobre esse efeito, Marcos Napolitano afirma:

Também conhecido como efeito “túnel do tempo”, essa experiência pode induzir a uma assimilação direta, sem mediações, da representação fílmica como simulacro da “realidade histórica”. O professor não deve temer esse efeito, normal até certo nível e responsável pela experiência emocional e sensorial do cinema. Trata-se de saber lidar com ela, realizando um conjunto de mediações pedagógicas antes e depois do filme. (NAPOLITANO, 2013, p. 39).

O aspecto apontado acima está relacionado com a necessidade de se ter cuidado para evitar incorrer numa supervalorização dos filmes, como se o sucesso de seu emprego fosse indubitavelmente garantido. Como já exposto, a sociedade atual está marcadamente impregnada pelas imagens, sendo assim, pode-se acabar atribuindo aos artefatos imagéticos um poder de convencimento e interferência praticamente incontestável. Os filmes, mesmo sendo obras de ficção, resultados da construção artística e da indústria cinematográfica, podem adquirir, em muitos momentos, o *status* de representação ou recriação de uma realidade.

A forma como o professor lida com os filmes nas aulas, enquanto recurso didático – tal como com outras linguagens –, não está predefinida ou determinada por algum tipo de manual, exige de professores e professoras busca, ressignificação, estudo e concepções metodológicas. “As metodologias de ensino, nestes tempos, exigem do professor permanente atualização, constante investigação e contínua diversificação de fontes, artefatos e manifestações da cultura contemporânea em sala de aula, respeitando as especificidades de cada uma delas”. (GUIMARÃES, 2015, p. 257).

É preciso não perder de vista, deve-se ressaltar, que o trabalho com filmes no ensino de história, apesar de ser largamente discutido e bastante aceito, ainda demanda mudanças de posturas, abertura para a diversificação e disposição profissional. Nesse sentido, cabe a exortação feita por Selva Guimarães (2015) em relação a essa prática:

Nesse sentido, a opção metodológica favorável a incorporação do cinema ao ensino de História requer de nós, professores e pesquisadores, o rompimento com a concepção de história escolar como uma verdade; requer uma outra relação as fontes de estudo e pesquisa e não apenas a ampliação do corpo documental no processo de transmissão e produção de conhecimentos. (GUIMARÃES, 2015, p. 265-266).

A utilização do audiovisual, como o cinema, pode implicar uma demarcação da própria historicidade do ensino, que não deve estar alheio às mudanças e inovações predominantes na sociedade. O cinema é entendido, dessa forma, como uma linguagem que aproxima, problematiza e dinamiza a construção do conhecimento. As produções cinematográficas podem ser recorridas, pois “[...] utilizar filmes históricos como um tipo de interpretação do passado pode, ao invés de abalar as bases escritas do conhecimento histórico, contribuir para elucidar o processo de construção desse conhecimento e de construção de memórias em nossa sociedade.” (FONSECA, 2016, p. 433-434).

Compreende-se a potencialidade do uso de filmes nas aulas de história, não de forma simplista ou superestimada, mas como uma ferramenta que precisa dialogar com a realidade e levar em consideração aspectos próprios da dinâmica escolar e do mundo dos estudantes. Mais adiante, serão abordados elementos que devem ser observados em relação a construção do conhecimento escolar, de um modo geral, e histórico, no caso específico. Assim, no próximo capítulo, tratar-se-á, sobretudo, da concepção de consciência histórica e a relação com o saber, em aproximação com as possibilidades e limites que envolvem a utilização do cinema nas aulas de história.

3 REFLEXÕES SOBRE RELAÇÃO COM O SABER, ESCOLA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A busca por uma compreensão sobre as questões relacionadas com as formas pelas quais os estudantes envolvem-se (ou não) com o processo de ensino-aprendizagem desde muito tempo suscita inquietações e anseios por parte dos educadores. Entender ou até mesmo resolver a indiferença ou alheamento de estudantes, muitas vezes, presente na dinâmica escolar resulta em estudos diversos sobre a realidade escolar. Assim, é lugar-comum entre professores e professoras a necessidade de tentar responder às questões como: por que estudantes não se interessam por determinados assuntos? Como fazer com que os e as estudantes vejam sentido nos conteúdos trabalhados? O que os alunos e alunas consideram significativo aprender na escola?

No ensino de história, essas questões podem ser consideradas ainda mais prementes, pois é comum o questionamento por parte de integrantes da comunidade estudantil sobre a “utilidade” dos assuntos abordados nas aulas de história. Portanto, refletindo sobre a forma pela qual estudantes vêm ou se relacionam com os conteúdos trabalhados nas aulas é que se pretende, aqui, traçar algumas considerações a respeito de aspectos que precisam ser levados em consideração ao se analisar a construção da aprendizagem em história. Primeiramente, será abordado o elemento entendido neste trabalho como fulcral para a compreensão dos aspectos que compõem a construção da aprendizagem: a relação com o saber¹⁶. Adiante, será tratado sobre a escola – as problemáticas e incertezas que acerbam sua configuração atual. Para finalizar, serão esboçadas algumas discussões e reflexões sobre a concepção da consciência histórica e aprendizagem histórica em suas implicações com o processo de ensino e aprendizagem.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE RELAÇÃO COM O SABER

¹⁶ Sobre as origens do conceito de relação com o saber, Charlot (2007, p. 36) afirma que, “[...] segundo J. Beillerot, a noção de relação como saber emerge dos trabalhos de psicanalistas (Lacan, depois P. Aulagnier) e dos trabalhos de analistas de inspiração marxista dos sistemas de formação (B. Charlot, M. Lesne)”. A relação com o saber é um conceito que procura abordar as várias questões que envolvem o processo aprendizagem. Um dos expoentes no estudo sobre esse conceito é Bernard Charlot, que correspondeu à principal referência para a discussão sobre essa concepção nesse trabalho.

Nas décadas de 1960 e 1970, ganhou destaque, em relação às análises sobre a educação formal, a presença de estudiosos que apontavam para teorias do currículo escolar e que, questionando aspectos sociais e educacionais, denunciavam elementos presentes na escola, como o seu papel ideológico, a sua manutenção de exclusões, a reprodução de uma lógica cultural elitista, entre outras questões¹⁷. Dessa forma, essas teorizações indicavam que a escola teria uma funcionalidade que não estaria nada distante de determinações impostas pela conjuntura social e/ou econômica. Assim, a aprendizagem seria, também, resultado de uma imposição curricular que privilegiaria direcionamentos previamente definidos – como, por exemplo, a reprodução da cultura dominante apresentada por Bourdieu e Passeron¹⁸ – e não somente em decorrência de metodologias e conteúdos circunscritos apenas numa lógica escolar isolada das influências externas.

As teorias sobre o currículo escolar desenvolvidas em diferentes momentos e contextos históricos podem nos ajudar a levar a uma reflexão mais específica sobre a forma pela qual os estudantes se relacionam com o conhecimento escolar. Muitos dos estudiosos aludidos anteriormente acabaram deixando transparecer em suas interpretações sobre o currículo uma postura passiva, essencialmente receptiva, por parte de alunos e alunas nas escolas. Ou seja, quando, por exemplo, Bourdieu e Passeron chamaram a atenção para o conceito de reprodução cultural presente na escola, há pouca atenção para a ação ou reação dos estudantes em relação a essa atitude da escola reproduzir a cultura dominante¹⁹. Assim sendo, é necessário analisar de forma diversa, não unilateral, os diversos aspectos que compõem o papel da escola e sua interação com os estudantes, pois “[...] professores e alunos, apesar de conviverem com o padrão dominante institucional, elaboram certas práticas, criam, reinterpretam significados de acordo com sua experiência existencial”. (MEINERZ, 2010, p. 211).

A referência a algumas teorias sobre o currículo, ocorrida aqui, foi no sentido de apontar para discussões emblemáticas para a compreensão das características e transformações da educação ao longo dos anos. Dessa forma, e a partir daí, direcionar para a questão central da discussão neste momento do trabalho, configurada em discorrer sobre o conceito de relação como o saber e sua (possível) aproximação com o ensino de história.

¹⁷ Ver SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. O autor faz uma excelente análise sobre a história do currículo escolar.

¹⁸ Vale citar Tomaz Tadeu da Silva (2010) ao analisar a concepção de “reprodução” presente no currículo escolar: “Em Bourdieu e Passeron, diferentemente de outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão (SILVA, 2010, p. 35).

¹⁹ É preciso destacar que alguns autores considerados teóricos do currículo elencados por Tomaz Tadeu da Silva (2010) não colocaram a postura passiva dos estudantes em relação à escola. É o caso de Paulo Freire.

Ao se pensar sobre as possíveis causas para o interesse – ou a falta dele – de alunos e alunas em relação à escola, é muito comum procurar explicações em diversos elementos: estrutura da escola, formação docente, origem social dos estudantes, ausência da percepção de sentido daquilo que é tratado na escola, entre outros. Isoladamente ou conjugadas, essas supostas explicações listadas podem estar presentes em discursos de professores e estudantes a respeito de problemas com o processo de ensino e aprendizagem na escola.

A busca por explicações capazes de satisfazer a necessidade de entender as condições que permeiam o desenvolvimento da aprendizagem está presente na realidade escolar de professores e professoras inquietas com as fragilidades que permeiam a educação formal. Para ajudar a apontar caminhos e possibilidades de interpretações, é necessário ter em vista a importância de concepções que não incorram em generalizações ou reduções interpretativas da realidade.

Nesse sentido, é importante pensar sobre a relação entre o estudante e a escola – ou melhor, entre o estudante e o conhecimento escolar – levando em consideração os diversos aspectos que compõem sua existência, para, assim, não incorrer em reduções a apenas fatores socioeconômicos, psicológicos ou individuais, pois

O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. (CHARLOT, 2005, p. 40).

Uma interessante forma de conceber a abrangência das questões que envolvem a forma pela qual os estudantes se relacionam com o conhecimento escolar é apontado pelo conceito de relação com o saber. Essa concepção tem como um dos grandes expoentes o pesquisador francês Bernardo Charlot, que possui atuação também no Brasil. Natália Camacho Gomes (2015), analisando esse conceito a partir da perspectiva de Charlot, considera que

Existem formas distintas de assegurar ao ser humano o domínio sobre o mundo em que atua, e a aquisição de saberes é, sem dúvidas, a mais importante delas. Ao adquirir saber, o indivíduo também adquire controle sobre alguns aspectos da sociedade em que vive e pode estabelecer variadas relações com outros seres, comunicando e partilhando as diversas experiências. (GOMES, 2015, p. 178).

Charlot (2005), partindo da investigação sobre o fracasso escolar, aponta para a relação com o saber como algo que ajudaria na investigação sobre o sucesso ou insucesso escolar de estudantes dos mais variados grupos sociais. Mesmo entendendo que existe uma correlação entre a origem social e o desempenho escolar, o autor rejeita a ideia de que o fator socioeconômico ou a classe social a que pertence o aluno seja exclusivamente ou inequivocamente a razão para explicar o fracasso ou o êxito escolar. Essa constatação fica

evidente ao se levar em consideração algumas situações perceptíveis na realidade escolar, afinal, “[...] acontece que, em uma mesma família, às vezes, há um filho bem-sucedido e outro fracassado; em um mesmo meio social e cultural, alguns são bem-sucedidos na escola, outros não. Essa realidade não pode, portanto, ser tratada em termos de *causa e efeito*.” (CHARLOT, 2014, p. 55, grifo do autor).

O conceito de relação com o saber ganhou destaque a partir da década de 1990, mas, a existência da questão que envolve essa concepção remonta ao final dos anos 1930, com Gaston Bachelard e seus conceitos de corte e obstáculo epistemológicos. Contudo, a expressão “relação com o saber” pode ser encontrada nas décadas de 1960 e 1970 (CHARLOT, 2005, p. 35 e 36). Para melhor compreender o que defende essa perspectiva, vale reafirmar a concepção de Charlot (2005) em não reduzir o desempenho escolar dos estudantes à questão social, pois “[...] há muitos outros fatores que interferem no resultado de sucesso ou fracasso escolar [...]. Deve ser levada em consideração a história de cada aluno e a sua construção pessoal.” (SOATO, 2007, p. 2).

A relação com o saber procura levar em consideração os vários fatores – não só o social – que podem influenciar a forma como se estabelece uma relação com a construção ou aquisição de um saber. Uma definição para relação com o saber apresentada por Charlot (2000) traz elementos significativos para a compreensão dessa concepção. Para o autor,

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém comum objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81).

É preciso deixar claro que essa concepção não corresponde a uma tentativa de explicar nem solucionar os problemas de aprendizagem ou de desempenho escolar. O próprio Charlot (2005, p. 44) considera que “[...] trata-se de uma problemática que apresenta questões, e não de um conceito que traga respostas [...]”. A concepção de relação com o saber expõe inquietações e problematizações sobre aspectos da dinâmica escolar que levam a considerar os processos, articulações e relações capazes de suscitar possíveis respostas a respeito dos desafios surgidos em relação à aprendizagem.

A relação com o saber não deve ser entendida como uma simples operação ou contato com determinado conhecimento escolar. É algo mais amplo, que envolve vários aspectos, inclusive a maneira como o estudante se relaciona com um saber. Em síntese, ela abarca diversas relações, como Charlot descreve:

De fato, a relação com o saber é constituída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal ou tal saber ou “aprender”. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo. Em outras palavras, um indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o (s) saber (es). (CHARLOT, 2001, p. 23).

Essa interpretação sobre o conjunto de relações que envolve o processo de aprendizagem, desencadeado pelos alunos, decorre também da percepção de que o sujeito é decisivo para o processo. Assim sendo, a aprendizagem não é resultado de uma inserção de conhecimentos previamente estabelecidos em indivíduos que funcionam como mero receptores. “Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma.” (CHARLOT, 2001, p. 28).

Se aprender decorre de uma atividade relacional, o ensinar não deve ser entendido como uma atividade mecânica e unilateral. Como já foi amplamente enunciado em estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem²⁰, o ato de ensinar não deve ser concebido como resultado de uma imposição. Para Charlot (2014, p. 39), “[...] ensinar é, ao mesmo tempo mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”.

Mobilizar é um termo essencial para Bernard Charlot caracterizar a forma de agir no ato de ensinar. Diferentemente do que muitos costumam acreditar sobre os discentes, Charlot (2014) considera que o preferível não é falar em motivação dos alunos, mas em mobilização do aluno para o estudo. A mobilização é mais completa, leva a um maior engajamento e envolvimento com o saber a ser construído. Sendo assim, como afirma o autor,

Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro”. (CHARLOT, 2014, p. 48).

O enunciado sobre a mobilização é imprescindível para entender que a aprendizagem se configura impreterivelmente através da ação do estudante. Evidentemente, o papel do professor é também importante, mas não pode ser entendido como o único e suficiente para garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo a aprender); o resultado do processo de ensino aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas. Se o

²⁰ Como destaque, vale apontar os trabalhos de Paulo Freire, como por exemplo: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019; entre outros.

professor não oferecer um ensino (pedagogia mais tradicional) ou uma situação (pedagogia mais construtivista) que possibilite ao aluno se apropriar de um saber ou construí-lo, o processo de ensino-aprendizagem fracassa. Reciprocamente, se o aluno não quiser entrar em uma atividade intelectual, apesar de todos os esforços do professor e da utilização de qualquer que seja a pedagogia, o processo fracassa também. (CHARLOT, 2014, p. 58).

A alusão ao ensinar e ao aprender apresentada acima ocorre no sentido de ajudar a destacar o papel da relação com o saber para o desenvolvimento da aprendizagem. Esse aprender decorre, também, da ação, ou melhor, da mobilização do estudante para com o conhecimento e com a própria escola. Essa mobilização pode ser influenciada ou estar ligada a vários fatores relacionados com a vivência, as experiências, a história do estudante no mundo, bem como com sua individualidade, pois ele é, “[...] um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. (CHARLOT, 2005, p. 41).

Desse modo, cabe uma investigação sobre as questões que envolvem a relação do aluno com o saber, pois essa poderá ser determinante para configurar sua mobilização ou não com os aspectos da vivência escolar. Vale ressaltar que, mesmo podendo incorrer em uma teorização que procura definir toda e qualquer situação do estudante em sua vivência escolar, a relação com o saber não deve ser entendida como uma concepção suficiente e definitiva para entender todas as questões que envolvem a dinâmica escolar. Aqui, a relação com o saber é tomada por entender que sua aproximação é pertinente para se pensar a questão da aprendizagem, levando em consideração os aspectos da vida do aluno, sua individualidade e a sua relação com aquilo que pode ser definido como a vivência escolar.

A concepção de relação com o saber procura destacar o papel e o contexto do sujeito que busca a aprendizagem, só que sem sugerir a redução dos fatores que determinam o processo de ensino aprendizagem a apenas aquele sujeito. Mas vale destacar que é preciso que haja, no estudante, o desejo em aprender. Esse desejo ocorre, principalmente, quando o aluno percebe ou atribui um sentido para aquilo que está sendo ensinado. Trata-se de um dos grandes desafios enfrentados pela educação formal e essencial para o processo de ensino aprendizagem, pois

Para que esse processo ocorra, é importante que o aprendiz faça sentido ao aluno, para que ele possa ter prazer, responder a um desejo. Então, a vontade de ir à escola, para estudar, adquirir conhecimento, e não somente para encontrar os amigos, é uma situação que deve manter-se presente durante o processo educativo. (GOMES, 2015, p. 179)

Na atualidade, essa necessidade de atribuição de sentido por parte do estudante para aquilo que se deve aprender na escola adquiriu novas questões diante da configuração da sociedade marcada pelo imediatismo, facilidade de informação, predomínio de novas tecnologias e pelos desdobramentos socioeconômicos causados pela globalização.

A escola, muitas vezes, pode parecer não acompanhar a nova configuração da chamada sociedade informacional²¹, isso porque se mantém distante de certos elementos e inovações ou ainda por sua organização e estrutura consideradas tradicionais em diversos aspectos. Com isso, os alunos podem não reconhecer ou ver com estranhamento e distância certas propostas e conhecimentos trabalhados na escola. Ou seja, o que o aluno vive e o que, ou como, a escola aborda nas aulas podem parecer coisas distantes na visão de muitos estudantes.

A globalização e a chamada sociedade informacional correspondem a dois importantes fatores que acabam influenciando a maneira como muitos estudantes vêm e se relacionam com a escola. Nesse sentido, este é mais um elemento no desafio constante de promover a escolarização de crianças e adolescentes.

Outro ponto a ser observado em relação à situação da sociedade diz respeito às alterações socioeconômicas desencadeadas com a globalização. Para Charlot (2014), houve a estruturação de novas lógicas socioeconômicas junto com a globalização, a saber, as lógicas de qualidade, eficácia e diversificação. Essas lógicas teriam levado a um recuo do Estado, elas se enquadram naquilo que caracteriza o estado neoliberal, fazendo parecer que é somente em termos neoliberais que se pode ocorrer a qualidade e eficácia. (CHARLOT 2014, p. 18-19). Assim sendo,

Não se podem recusar as exigências de eficácia e qualidade, muito menos na sociedade moderna. O problema a ser debatido é outro: o que se entende por “eficácia” e “qualidade” e quais os critérios para avaliá-las? Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, aceita-se a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do neoliberalismo, o que, afinal de contas, contribui para impor a tese de que o neoliberalismo é a única forma possível para uma sociedade moderna. (CHARLOT, 2014, p. 20).

Ainda sobre as consequências da globalização para o ensino, Charlot (2014, p. 24) chama a atenção para uma contradição presente no mundo atual, já que “[...] a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos”. Ou seja, ao mesmo tempo em que há uma abordagem economicista em relação ao conhecimento, a sociedade globalizada exige uma formação humanizada dos indivíduos, atentando para responsabilidade e criatividade.

Desse modo, esses dois pontos destacados em relação à sociedade atual – as questões referentes à chamada sociedade informacional e as alterações socioeconômicas decorrentes da globalização – devem ser entendidos como elementos influenciadores na concepção de escola

²¹ Sobre a sociedade da informação ou informacional, ver CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. vol. 1.

e de educação formulada pelos estudantes. Além de ressaltar que essa influência não é simples e direta, como pode parecer em muitos momentos, essa questão não resulta na desconsideração ou diminuição de outros fatores, como a subjetividade, por exemplo. São elementos externos que nos ajudam na investigação sobre a relação com a lógica escolar estabelecida pelos alunos.

Pensando nesses fatores, é possível delinear algumas reflexões sobre as motivações que incitam os alunos a se dedicarem aos estudos e à escola. Ainda nessa perspectiva, Charlot (2014) apresenta um alerta a partir do questionamento sobre o porquê de se frequentar à escola: “Hoje em dia, para que as crianças vão à escola? Para ‘passar de ano’ e ‘ter um bom emprego mais tarde’ [...]. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer.” (CHARLOT, 2014, p. 19, grifo do autor). Portanto, é muito comum que ocorra uma maior, ou até mesmo única, preocupação com o resultado final, enfim, com o “passar de ano”.

Essa questão, já apontada anteriormente sobre a motivação – ou a falta dela – dos alunos com relação à escola pode ser associada à ausência de sentido nos saberes e conhecimentos escolares, e pode ser tomada como um ponto essencial na própria relação com o saber. Nesse sentido, há um desafio para professores e professoras que precisam lidar, além de procurar tirar proveito daquilo que mais vem conquistando os jovens na atualidade: a cultura da informática. É um desafio porque existem várias dificuldades envolvendo a prática dos professores em relação à presença massiva da informática, sobretudo o fato de os alunos terem uma maior facilidade de acesso às informações por meios digitais e, com isso, a significativa diminuição da leitura de textos impressos. Nesse sentido,

Acesso fácil a inúmeras informações, graças à Internet, faz com que o docente já não seja para o aluno, com foi outrora, a única, nem sequer a principal, fonte de informações sobre o mundo. Sendo assim, é preciso redefinir a função do professor, para que este não seja desvalorizado. Mas esse trabalho de redefinição ainda não foi esboçado. (CHARLOT, 2014, p. 36).

Professores e professoras, sobretudo de escolas públicas, enfrentam essa realidade e, geralmente, não têm meios e suportes necessários para fazê-lo da melhor forma. Essa inépcia desenvolvida no corpo docente tende a resultar também na sua culpabilização pelos insucessos no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão superficial e injusta é propagada por vários setores da sociedade, sendo incorporado e até reproduzido pelos próprios professores.

A sociedade neoliberal, marcada pela lógica da eficácia, tende a considerar a educação como o meio para atingir a um fim na produção. A função da escola e a forma como a escola é vista acabam se definindo pela maior atenção dada ao mercado de trabalho, promovendo, assim, a preparação ou a capacitação para um emprego. Essa preocupação, em certo ponto, torna-se

coerente com os anseios e perspectivas estabelecidas pelos estudantes em relação aos estudos. A afirmação de Charlot (2014), anteriormente citada, sobre ter um bom emprego no futuro ser um dos motivos que levam os jovens a estudarem resume a ideia de resultado a longo prazo esperado pela educação. Dessa forma, a relação estabelecida com a escola vai estar pautada também nessa considerada sua finalidade.

Portanto, em uma sociedade marcada pela informática, pelas mídias, pela profusão de imagens e informações e, sobretudo, pela globalização, a escola e a educação de um modo geral vêm recebendo uma maior atenção para reflexões, mudanças e ressignificações de práticas e concepções. O século XXI trouxe inúmeras alterações em diversos setores da sociedade e a escola, como importante elemento da sociedade, deve buscar formas de se fazer mais significativa.

3.2 PERSPECTIVAS E NECESSIDADES DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO SÉCULO XXI

Com o advento da chamada modernidade, a escola representou uma ferramenta necessária para a disseminação ou reprodução dos valores considerados indispensáveis à vida na sociedade moderna. O tratamento do conhecimento científico, a valorização da racionalidade, a aplicação de normas e modos de comportamentos apropriados para a sociedade industrializada e consumista são alguns exemplos de práticas que caracterizaram uma concepção inicial sobre o papel da escola nessa sociedade moderna.

Alterações significativas na conformação da sociedade em virtude de fatores econômicos e culturais – sobretudo a partir da última metade do século XX – impactaram significativamente na forma de se conceber e fazer a escola. Reflexões e críticas sobre os significados e as funções exercidas pela escola e seu papel educacional surgiram nesse mesmo período. E uma percepção que se destacava era a de que a escola teria permanecido com a mesma configuração “moderna” enquanto a sociedade passava a ser “pós-moderna”. Sendo assim, pode-se considerar que a escola parece, em alguma maneira, deslocada da sociedade, pois “[...] a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno [...]. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

É preciso não perder de vista que a educação é uma marca indelével da sociedade. Pode ser considerada, inclusive, uma das principais responsáveis pela sociabilização do indivíduo. A educação ocorre em todos os momentos da vida e nos mais diversos espaços e condições. A escola é um desses espaços – não o único. Nesse sentido, ao apontar críticas sobre questões referentes à escola, deve-se atentar para o fato de não ser uma posição generalizada sobre a educação dos seres humanos, mas sim ao papel, sobretudo o educacional, da escola na sociedade.

Na década de 1970, alguns teóricos apresentaram análises e interpretações sobre a educação formal que se estabeleceram como críticas em relação ao papel da escola na sociedade. Podemos citar, a partir da abordagem feita por Tomaz Tadeu da Silva (2010) sobre as teorias do currículo, entre algumas concepções, as de Altusser (a escola como um aparelho ideológico do Estado), de Bowles e Gintis (a partir do conceito de correspondência, considera que a escola dissemina relações sociais do local de trabalho) e de Bourdieu e Passeron (a reprodução social está centrada na reprodução cultural e a escola reproduz a lógica da cultura dominante).²² Esses e outros teóricos apontavam, não só questionar certas práticas e posturas presentes nas escolas, mas também, para reflexões mais profundas sobre o papel da escola na sociedade. Não obstante essas reflexões referidas anteriormente não serem exatamente direcionadas para a função da escola, elas acabaram tocando nessa questão, pois, de alguma maneira, abordavam sobre a atuação da escola no processo de formação de identidades.

No final do século XX, as transformações intensas e constantes pelas quais as sociedades vivenciaram (e continuam vivenciando) impactaram também sobre a função e a percepção da importância da escola. Sobre esse contexto, passou a se usar a expressão “crise da escola” para se referir ao arrefecimento do sentido e até certo descrédito pelos quais a instituição escolar sofreu. “O sentimento generalizado e por vezes difuso de insatisfação que se instalou a partir do final da década de 1960, designado como ‘crise mundial da educação’ deve, fundamentalmente, ser entendido como crise da escola” (CANÁRIO, 2007, p. 11). Apesar de parecer contraditório, uma vez que ocorreu praticamente a universalização da escolarização, nas últimas décadas do século XX, também se deu um abalo significativo na percepção e na própria ideia da função da escola.

²²SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Este trabalho apresenta um panorama histórico sobre as consideradas teorias do currículo – desde o início do século XX, com os chamados “tradicionais” (Bobbitt, Tyler, etc.) até as concepções “críticas” e “pós-críticas” (aparelhos ideológicos, conceito de “reprodução”, estudos culturais, pós-colonialistas, etc.) – que marcaram as interpretações sobre o que se ensina nas escolas e o seu consequente processo de formação de identidades.

Rui Canário (2007), apesar de fazer uma análise tomando como referência a realidade histórica escolar portuguesa, apresenta reflexões que podem ser aproximadas com outras realidades escolares inseridas na lógica capitalista e na chamada sociedade moderna. Analisando a situação da instituição escolar de um modo geral e suas perspectivas, Canário (2007) definiu a situação da escola desde o final do século XVIII como compreendendo três fases: “[...] a escola passou de contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*.” (CANÁRIO, 2007, p. 16, grifo do autor). Essas fases compreendem, consecutivamente, aos períodos entre o final do século XVIII e a Segunda Guerra Mundial, o pós-Segunda Guerra até 1975 e o final da década de 1970 até a atualidade (CANÁRIO, 2008, p. 74).

Tendo em vista que o objetivo desse momento é refletir sobre a forma atual como é percebida a escola, não será feito aqui um aprofundamento sobre os períodos anteriores referidos acima. Evidentemente, o atual contexto da educação escolar não está desprezado dos momentos anteriores, até porque muito de sua crise decorre das permanências que podem não mais ser apropriadas ou significativas para a atual configuração da sociedade. Portanto, a ênfase da abordagem sobre o contexto atual não significa a desconsideração de momentos anteriores da história da instituição escolar.

Para analisar essa situação de “crise da escola”, inúmeros fatores devem ser levados em consideração. Como ponto de partida, é preciso colocar duas questões que parecem ser significativas como norteadoras da reflexão: por que o final do século XX, marcado pela massificação da escolarização, é considerado um momento de incertezas em relação à escola? O que é preciso para se mudar a situação da escola? Adiante, questões relacionadas à concepção de “crise da escola” podem ajudar na construção de possíveis respostas para essas indagações.

Uma das explicações utilizadas para argumentar sobre a considerada situação de crise pela qual a escola vem passando é a ideia de que foi pouco efetivada a atribuição da instituição escolar de garantir uma mudança social para seu público. Nesse sentido, pode-se falar de uma “[...] inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente.” (CANÁRIO, 2008, p. 74). Assim, a ideia de que a escola seria responsável por resultar em transformações socioeconômicas intensas na vida dos indivíduos parece ter sua concretização pouco ou nada efetivada. “O máximo que hoje a escola pode prometer não é o emprego, e sim um mínimo de empregabilidade na vida dos empregados, apenas isso”. (ARROYO, 2007, p. 123).

De forma simplista, considera-se que a escola estaria passando por uma crise de eficácia. Ou seja, suas funções não estariam sendo completamente satisfatórias para certos anseios da sociedade, sobretudo no que diz respeito a uma preparação para o mundo do trabalho. Rui Canário (2008), discutindo essa relação entre a escola e a pretensa formação para o trabalho, considera que

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. A desvalorização dos diplomas, na medida em que diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém com a escola uma relação fundada na “utilidade” dos estudos, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados. (CANÁRIO, 2008, p. 78).

A profusão de diplomas escolares – que pressupõe a universalização da escolarização na sociedade – não teria sido suficiente para uma maior ou generalizada valorização da escola, ocorrendo, na verdade, o inverso. Com relação à essa questão, é preciso destacar que a ampliação significativa do público escolar implica, também, na diversificação de anseios e demandas em relação à escola, pois ela não está mais lidando apenas com um público específico e restrito que caracterizou a clientela do período de sua formação e consolidação na sociedade considerada moderna. Assim sendo, “[...] a escola é colocada perante uma contradição insolúvel, a de não lhe ser possível ‘democratizar o elitismo’ (expressão de Bernard Charlot).” (CANÁRIO, 2008, p. 78).

Para os que entendem os problemas educativos sob uma perspectiva técnica, principalmente, a crise da escola aparece sobretudo como um problema de eficácia. É, contudo, mais realista interpretar esta crise como um problema de legitimidade que resulta na erosão dos fundamentos de uma visão otimista da escola. (CANÁRIO, 2007, p. 20).

A escola, dessa forma, não estaria mais atendendo às expectativas de grande parte da sociedade. Além disso, em decorrência das transformações sociais e econômicas, bem como as mudanças de paradigmas, o trabalho de escolarização também tem sua prática como alvo constante de críticas, questionamentos e revisões. A escola está, portanto, sofrendo daquilo que Rui Canário (2008) chamou de perda de coerência.

Por um lado, essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir: o capitalismo liberal fundado no sistema do Estado-Nação viu o seu termo com o conflito mundial de 1914-1918. Por outro lado, essa perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões “impossíveis” a que lhe são atribuídas. (CANÁRIO, 2008, p. 78).

As várias perdas que a escola vem sofrendo, como a da eficácia, da legitimidade e da coerência, caracterizam a situação de crise pela qual ela está vivenciando há algum tempo. Nesse sentido, pode-se falar em uma espécie de descompasso entre a sociedade atual – e suas constantes e intensas modificações – e a escola, ainda ligada a certas práticas e valores que podem ser considerados antiquados para a educação. A instituição escolar foi considerada por Rui Canário (2007) como obsoleta e, segundo ele, três fatores tornam a escolarização dessa forma:

A primeira é que a progressiva escolarização das nossas sociedades fez com educação e escola coincidissem, como se fossem uma e outra a mesma coisa. O monopólio educativo da escola leva a desvalorizar e a subestimar as modalidades educativas não formais [...].

Quando falamos em escola, pensamos em ensino. Esta é uma segunda razão para considerarmos obsoletos os atuais sistemas educativos que permanecem centrados nas lógicas de ensino, em vez de se concentrarem nos processos de aprendizagem.

Uma terceira razão para considerar obsoleta a atual educação escolar diz respeito aos modos de organização e aos métodos de trabalho que continuam dominantes na escola e configuram como um sistema de repetição de informações [...]. (CANÁRIO, 2007, p. 38-39).

Para tentar resumir as faces que a crise da escola apresenta, Rui Canário (2008), destaca, além do fato de ser tomada como obsoleta, aquilo que ele considera déficits: o “de sentido” (para professores e alunos) e o de “legitimidade social” (pois reproduz e acentua as desigualdades) (CANÁRIO, 2008, p. 79). Assim, esses elementos estariam no cerne das reflexões e proposições de mudanças para a revitalização da educação escolar.

Os fatores apontados acima devem levar a se pensar sobre a forma como a escola realiza seu trabalho, pois é evidente uma espécie de estagnação em muitas das práticas escolares. Explicando melhor, “[...] é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 102).

Nessa tentativa de empreender uma análise sobre a situação escolar atual marcadamente definida como crise, é preciso insistir no fator genericamente referido aqui como as transformações ou mudanças pelas quais a sociedade, de um modo geral, vem passando desde a última metade do século XX. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 104), “[...] sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada a sociedade.”.

As consequências ou mudanças impostas pela globalização à sociedade são evidentes: alterações na lógica do tempo-espço, mercantilização ou monetarização de instâncias das relações sociais, rapidez e fluidez das interações sociais, quantidade e velocidade de informações descomuns são algumas dessas consequências.

A escola, como parte fundamental da sociedade, está inserida nessa conjuntura, tendo suas práticas e sua funcionalidade afetadas por esse contexto. Bernard Charlot (2007), analisando os impactos da globalização sobre a sociedade e a educação, chega à conclusão de que “[...] a escola, porém, é atingida mais profundamente pelo fato de que o saber cede lugar à informação, o trabalho sobre o sentido cede lugar à corrida aos diplomas, os universos simbólicos só têm valor social reconhecido à medida que oferecem produtos para um mercado”. (CHARLOT, 2007, p. 140).

Apesar de a escola não significar, inexoravelmente, a garantia do sucesso social e profissional, a busca pelo diploma ainda mobiliza uma grande parcela daqueles que a frequentam. Há, ainda, até certo ponto, a presença no imaginário social do papel da instituição escolar como instância preparatória para o mercado de trabalho. Miguel Arroyo (2007) contesta a ideia de que a escolarização seria mais um resultado de uma demanda do mundo do trabalho. Assim, “[...] a universalização da educação básica se afirma no mundo muito mais como um movimento pela dignidade da infância e da adolescência do que por necessidades do mercado.” (ARROYO, 2007, 127). Portanto, a massificação da educação formal não pode ser concebida somente como o resultado de uma pressão mercadológica para a construção generalizada de mão de obra qualificada.

É perceptível que a ideia de escolarização como sinônimo de plataforma para o mercado de trabalho e, consecutivamente, de ascensão social não é mais tão consensualmente concebida como fora em outros momentos da história da escola. Em que pese a conclusão da vida escolar, materializada por meio de um diploma ou certificado, ainda ser considerada pré-requisito para o ingresso em inúmeros postos de serviços, isso não significa necessariamente um passo firme para algum tipo de ascensão socioeconômica.

Os resultados escassos que a escola apresenta sobre uma preparação efetiva para o mercado de trabalho ajuda a entender, mas não é suficiente para explicar a alteração no sentido que grande parte da sociedade atribui à escola. É preciso atentar para as próprias práticas e características da educação escolar na atualidade. Comumente se considera que o problema não está apenas na escola e na sua dinâmica de ensino, mas sim com a educação formal como um todo. Partindo desse pressuposto, são vários os elementos que envolvem essa situação crítica, pois entende-se que a educação escolar, “[...] é um modelo que está em crise. Um modelo de organização, de currículo, de relação professor-aluno, de processo ensino-aprendizagem, de relação como conhecimento científico, de paradigma da ciência e de relação com a sociedade”. (PIMENTA, 2007, p. 170-171).

A necessidade de repensar a educação escolar é cada vez mais comum entre os estudiosos da educação, mas não é uma novidade. Paulo Freire já advertia há algumas décadas: “Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de estas relações apresentarem um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*”²³. (FREIRE, 2019, p. 79, grifo do autor). Assim, a escola, que se fundou numa lógica marcada pela transmissão de informações e conhecimentos, continua seguindo essa tendência. Enfim, na sociedade atual, essa pretensa exclusividade escolar se mostra cada vez mais relativizada e até mesmo superada.

O modelo de educação escolar atual parece não ter conseguido acompanhar a velocidade e quantidade das transformações presentes na sociedade, sobretudo em relação à comunicação e à informação. “A questão hoje é menos possuir a informação do que saber encontrá-la, selecioná-la, utilizá-la de forma apropriada, saber sua veracidade, sua credibilidade, a que interesses está servindo.” (LIBÂNEO, 2007, p. 46).

A instituição escolar deixou de ser percebida como a única, ou melhor, como o suposto meio proficiente e confiável de disseminação de informações para crianças e jovens. Além disso, a forma como a escola faz a transmissão das informações se tornou, em muitos aspectos, inepta para promover um resultado satisfatório para uma grande parcela de seus frequentadores. Nesse sentido, pode-se considerar que

Cada vez mais, o futuro apela às capacidades de lidar com a informação, colocando tais capacidades a serviço da resolução de problemas. O crescimento exponencial do volume, da complexidade e da diversidade de suportes da informação tornou obviamente obsoletos os dispositivos de transmissão da informação, quase exclusivamente baseados na palavra do professor, no quadro de um ensino direto, dirigido a uma classe. (CANÁRIO, 2007, p. 46).

Ao se destacar a presença da informação na educação escolar, não significa pretender reduzir a função da escola à transmissão de informações. Esse elemento é emblemático e, com isso, se compreende uma das fragilidades atuais relacionadas ao papel da escola. “A escola centra-se quase que exclusivamente na informação e na repetição.” (CANÁRIO, 2007, p. 45).

A informação está constantemente presente e é rapidamente disseminada na sociedade atual. As tecnologias da comunicação, criadas ou aperfeiçoadas desde o final do século XX, redimensionaram a relação entre indivíduos e informações. A banalização, a rápida propagação e, até mesmo, a produção de informações podem ser executadas indiscriminadamente por

²³ Essa relação à qual Paulo Freire se refere compreende a famigerada, mas ainda não extinta, “educação bancária”. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 2019, p. 81).

quaisquer indivíduos que interajam com alguma plataforma de comunicação envolvida com a *internet*. “Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da *comunicação audiovisual* e da *informática*, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes” (GADOTTI, 2000, p. 5, grifo do autor).

A *internet* causou e causa um impacto muito grande sobre a sociedade, assim, logicamente, também sobre educação escolar. A sua presença afetou não somente a maneira como se acessa e se produz informações, mas alterou também muitos aspectos das relações sociais. Alfredo Veiga-Neto defende que,

A *internet* pode ser entendida como uma instituição. E não é difícil constatar o que ela está produzindo em termos de ressignificação do espaço e do tempo, seja aproximando instantaneamente seus cada vez mais numerosos usuários, seja tornando mais voláteis nossas relações com os outros, seja estimulando o descarte e a transitoriedade, seja nos saturando de informações (tanto relevantes quanto sem relevância alguma). (VEIGA-NETO, 2007, p. 107-108).

Ao falar sobre a atuação da *internet* na difusão rápida e despreocupada de informações, pode sugerir que ocorra, com isso, simultaneamente a propagação do conhecimento embasado e consolidado. “Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos.” (GADOTTI, 2000, p. 7). Tal engano é comum quando se estabelece, de modo simplista, uma relação direta entre informação e conhecimento.

Vale ressaltar, todavia, que muitas das informações facilmente acessáveis através da *internet* podem ser resultados de produções de conhecimentos. Artigos, teses, livros e muitos outros resultados de trabalhos de construção de conhecimento são disponibilizados e acessados através das chamadas novas tecnologias. Nesse sentido, Gadotti destaca que

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (GADOTTI, 2000, p. 7).

O fácil acesso a informações de variadas origens e formas – desde posicionamentos pessoais, conhecimentos do senso comum ou até resultados do conhecimento científico – pode criar a ideia de que a escola teria um papel cada vez mais diminuído ou até mesmo suplantado em relação à difusão de conhecimentos. Dessa forma, as práticas escolares, inclusive o próprio fazer docente, convivem com a necessidade cada vez mais urgente de revisão e ressignificação diante das inúmeras transformações que veem abalando as ações e as concepções que se têm atualmente sobre a própria instituição escolar.

Diante desse contexto, o trabalho realizado na escola enfrenta maiores dificuldades de construção de sentido. Com isso, professores e professoras, devido a esse e a outros fatores –

como a desvalorização da profissão, sobrecarga de trabalho, violência, entre outros –, veem apresentando desmotivação e desinteresse na realização de seu trabalho. “A expressão ‘mal-estar docente’ generalizou-se para designar um fenômeno de crise da identidade profissional dos professores.” (CANÁRIO, 2007, p. 21).

O fator da atuação profissional não pode ser deixado de lado em uma análise sobre a condição da educação escolar contemporânea. A falta de condições de trabalho, as pressões sobre a profissão, a desvalorização profissional e o pouco investimento do poder público na educação são exemplos de condições às quais professoras e professores, dos mais variados níveis da educação formal, têm que conviver em sua prática. Não significa, com isso, que se pode isentar o papel dos profissionais docentes na situação de crise a que se vê a escola, mas sim que eles não podem ser dissociados de fatores que incidem constantemente sobre seus fazeres e que, muitas vezes, são determinantes para caracterizar certas ações (ou a falta delas) de professoras e professores.

Diante dessas questões e desse cenário, é preciso considerar as perspectivas que podem se apresentar para pensar a escola em um futuro próximo. A situação está posta, a realidade sobre a educação escolar pode e deve ser sempre modificada. Por isso, é pertinente apresentar algumas considerações e proposições que possam contribuir para uma revitalização da escolarização no intuito de torná-la verdadeiramente significativa na sociedade atual.

É inegável a importância da escola dentro da estrutura da sociedade, afinal, ela ainda é um local onde crianças e adolescentes passam grande parte de suas vidas e, apesar de ter seu sentido contestado em certos aspectos, ela ainda está fortemente presente no cotidiano da sociedade. Essa presença pode ser percebida no dia a dia de crianças, adolescentes, pais e mães que têm suas rotinas e pensamentos envolvidos com aspectos da vivência escolar. Dessa forma, “[...] no imaginário do povo, que somos todos nós, parece que a escola ainda ocupa um lugar muito especial. Mas não só no imaginário, já que ela tem uma interferência substantiva na materialidade da vida cotidiana das sociedades.” (COSTA, 2007, p. 19).

A importância da escola não deve ser medida por uma pretensa capacidade de assegurar uma mobilidade social ou uma maior empregabilidade, muito menos por uma visão romântica de infalibilidade e de que ela é “tudo para todos”. “Certamente, a escola não é importantíssima por ser um passaporte, uma chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direitos e temos o direito ao conhecimento, ao saber, à formação ao trabalho [...]” (ARROYO, 2007, p. 124). A questão do acesso ao conhecimento deve ser, mas não somente ela, um norteador para a formulação de uma ideia sobre o trabalho da escola.

Assim como a importância, a necessidade de mudanças na educação escolar também é evidente. Como foi exposto anteriormente, parece haver um descompasso entre a sociedade e as práticas predominantes da escolarização. Não é possível apontar um fator como o grande responsável pela urgência da mudança na escola. Ainda assim, pode-se destacar a relação entre educador e educando, a manutenção da lógica da transmissão dos conhecimentos, uma inadequação em relação às demandas, anseios de grande parte da sociedade e a interferência da *internet* na vida das pessoas, só para citar alguns. De fato, são vários os fatores e, muitas vezes, podem estar conjugados.

A efetivação de transformações na escola – nas suas práticas e posturas – não é algo simples, pois deve exigir a atuação em vários aspectos do trabalho escolar. Para Selma Garrido Pimenta (2007, p. 166), “[...] ela [a escola] precisa ser transformada, com certeza, na sua forma de gestão, na forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Ela precisa ser transformada, portanto, no seu espaço e no seu tempo, nas suas relações com a comunidade.”.

Provavelmente, está na prática escolar o principal aspecto a ser considerado para promover alterações significativas na forma como é vista a educação formal. Paulo Freire fizera uma advertência que parece uma máxima: “[...] *saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção [...]*” (FREIRE, 2015, p. 47, grifo do autor). Reside nessa afirmação uma concepção de prática docente que nem sempre está presente nas escolas. A responsabilidade por essa ausência, entretanto, não pode ser atribuída exclusivamente à postura do professor ou da professora. Há que se considerar as exigências curriculares e propostas de ensino que são impostas para a educação escolar, que determinam certas ações e preocupações docentes.

Malgrado as imposições e limitações colocadas sobre a escola, não se pode negar que ela possui meios em seu fazer cotidiano que podem levar a alterações significativas na forma como se desenvolve a educação formal. Suas práticas, métodos e instrumentos são fatores que podem ser modificados ou adaptados às exigências da atualidade. A educação escolar não pode evitar os vários elementos informativos e formativos presentes na sociedade. “A escola tem toda a vantagem e necessidade de conhecer os processos educativos não formais e tirar proveito deles para organizar de outra forma as situações (escolares) da educação deliberada e formal.” (CANÁRIO, 2007, p. 37).

A relação da escola com as mídias, com as tecnologias da informação e da comunicação e com a *internet* necessita ter uma maior dedicação. Uma atenção cuidadosa para não incorrer no risco da absolutização (positiva ou negativa) das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. “Por um lado, isso não significa demonizar a mídia, não fazer dela o monstro

que certamente ela não é, não negá-la [sic] *per se*. Significa, por outro lado, não endeusá-la como se fosse um artefato tecnológico imprescindível a ser colocado a serviço da escola.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 116-117). Trata-se de um cuidado imprescindível da prática escolar em relação à forma como ela lida com as chamadas novas tecnologias.

Ainda que se fale em “crise da escola”, é notório se referir a uma instituição que não pode ser descartada. Suas atribuições – não somente pela busca da promoção da aprendizagem, mas também por seu papel de sociabilização – e sua presença na vida de crianças e jovens são, sob muitos aspectos, importantes para o processo de individualização e formação pessoal. Nesse sentido, vale destacar a visão de Marisa Vorraber Costa sobre a escola na atualidade:

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas [...]. Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não tem uma só forma. (COSTA, 2007, p. 21).

O cenário que se delineou até aqui sobre a escola pode não dar conta das especificidades e questões próprias de cada realidade escolar. Mesmo sendo uma generalização, compreende-se que há uma grande incidência desses fatores em muitas instituições escolares. Além disso, chama a atenção para a necessidade sempre presente de promover mudanças no trabalho escolar.

A abordagem sobre a situação de “crise” pela qual a educação escolar estaria vivenciando ajuda a estabelecer um panorama geral sobre a realidade atual da educação escolar. Essa abordagem apresentou apenas uma visão geral acerca desse tipo de educação. Vale observar também aspectos mais específicos que se relacionam com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sobre o ensino de história, deve-se ater às questões referentes ao conhecimento histórico, aquele que, na perspectiva aqui estabelecida, tem como fatores determinantes as concepções de aprendizagem histórica e consciência histórica.

3.3 REFLEXÕES SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

No cotidiano escolar, percebe-se, muitas vezes, que professores e professoras de História sentem que suas práticas não conseguem atingir os estudantes da forma almejada. Ocorre, também, de estudantes questionarem o sentido de se falar sobre o passado ou se sentirem desinteressados em trabalhar alguns (ou muitos) assuntos da disciplina. Esses e outros

aspectos que permeiam o ensino de História se apresentam como desafios. Sendo que tais fatores não podem significar a diminuição ou anulação da importância de trabalhar o conhecimento histórico na escola.

A importância do ensino de história é evidenciada ao se tratar sobre a sua contribuição para o desenvolvimento daquilo que Jörn Rüsen (2006) destacou em seus estudos: a consciência histórica. Esse conceito, em linhas gerais, relaciona-se com a “orientação da vida através da estrutura do tempo” (RÜSEN, 2006, p. 15). Nessa perspectiva, a consciência histórica ocorre através de um processo de aprendizagem que independe da escolarização. Portanto, é preciso estabelecer algumas considerações sobre esses dois elementos indissociáveis quando se pensa a relação dos indivíduos com o conhecimento histórico: consciência histórica e aprendizagem histórica.

A consciência histórica é entendida como atributo que faz parte de todos os indivíduos de todas as sociedades, sua função seria de orientação para a vida. Esse atributo não se limita a retenção de informações ou memorização de fatos históricos. É, sim, um processo complexo que envolve diversos fatores da vida do indivíduo. Nesse sentido, Rüsen (2006) considera que

A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2006, p. 14).

A concepção adotada por Rüsen pressupõe a orientação e uma consequente tomada de decisões para situações da vida, numa articulação entre passado, presente e futuro. Assim, é a consciência histórica “[...] que funciona como eixo orientador das questões e situações reais da vida, experimentadas no presente, e tem como função específica ajudar as pessoas a compreender melhor essas experiências a partir da realidade presente.” (BAUMGARTEN, 2017, p. 77).

A percepção da consciência histórica nas ações dos indivíduos ocorre em questões que incidem sobre o presente e o passado, ou melhor, sobre decisões que implicam relacionar elementos temporais. Nesse sentido, como um coerente exemplo, vale destacar a afirmação de que “[...] lembrar e esquecer os dilaceramentos da nação realizados sob ditaduras militares não é, ao contrário do que poderia parecer, escolher entre passado e futuro, mas sim escolher entre articulações do passado, presente e futuro.” (CERRI, 2013, p. 11).

A relação com o tempo é essencial no conceito de consciência histórica e, portanto, as três instâncias temporais – passado, presente e futuro – estão articuladas na formulação de uma consciência histórica. Nessa perspectiva, Isabel Barca destaca importantes elementos dessa

concepção ao afirmar que “[...] o debate filosófico de Rüsen assenta no pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos que se alimenta das relações conceptuais entre perspectivas de passado, presente e futuro que cada sujeito constrói.” (BARCA, 2013, p. 319).

A consciência histórica não deve ser entendida como um mero domínio de assuntos ou uma noção simplificada de tempo e espaço. Ela se fundamenta na orientação temporal e resulta em atuação prática, de modo que não é apenas uma abstração ou ideia. Assim, apesar de ter sua implicação prática, esse processo se desenvolve no campo mental. Assim, “[...] é necessário compreender a consciência histórica como um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático).” (RÜSEN, 2012, p. 73-74).

Assim, segundo Rüsen (2012), é na esfera mental que se desenvolve a formação da consciência histórica. Mas ela não fica restrita ao campo conceitual, sem implicações práticas na vida das pessoas. Pelo contrário, é decisiva para determinar a forma como se relaciona e se orienta através da história. Desse modo, “[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (RÜSEN, 2006, p. 14). Portanto, a consciência histórica é importante para se entender como ocorre a relação entre o pensamento histórico e a cultura em uma sociedade.

Ainda de acordo com a concepção de consciência histórica, há uma necessidade humana de orientação temporal. Trata-se de um meio pelo qual o ser humano constrói sua individualidade ao mesmo tempo que assegura a manutenção dos elementos da coletividade. Portanto, é uma necessidade intrínseca à humanidade, a qual torna a consciência histórica um importante fator para a construção da vida em sociedade.

Luís Fernando Cerri (2013), abordando sobre a consciência histórica e o ensino de História, chama a atenção para um importante aspecto que envolve essa temática. Analisando o conceito de consciência histórica, Cerri (2013) destaca a relação entre esse conceito e a questões da identidade. Segundo ele, a consciência histórica é “[...] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido.” (CERRI, 2013, p. 13). A partir dessa relação com a identidade, esse autor estabelece a aproximação entre o ensino de história e a consciência histórica:

Nessa dinâmica, a minha identidade (construída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (constituída em grande parte pela história nacional) soa fundamentais. E aqui está a ligação entre consciência histórica e o ensino de história, bem como com os vários usos que o conhecimento histórico assume. (CERRI, 2013, p. 15).

Já que a consciência histórica é parte do indivíduo, formada ao longo do tempo em sua vida prática, ela não é “ensinada” na escola. Dessa forma, o ensino de história na escola não se resume a uma simples transmissão do conhecimento histórico, mas sim se articula e aproveita certos saberes já constituídos. “O ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual os saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados.” (CERRI, 2013, p. 69). Essa perspectiva de ensino corrobora com a ideia de educação escolar apresentada neste trabalho, rejeitando uma concepção reducionista de transmissão de conhecimentos em favor de uma noção mais ampla, com a valorização de experiências e saberes que não se limitam àqueles considerados formais.

O ensino de história, como elemento da educação escolar, possui uma importante participação no processo de formação da consciência histórica. Mas não é o único elemento. Além disso, não existe uma orientação preestabelecida ou regras que definam como deverá ocorrer a atuação do ensino de história nessa construção. Diante das características atuais da sociedade, no que diz respeito aos valores, às tecnologias e às mídias, vale destacar a afirmação de Cerri (2013) a respeito da relação dos alunos com o conhecimento histórico:

É comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz à conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre história ensinada e a consciência histórica dos alunos. (CERRI, 2013, p. 44).

O ensino de história é entendido com uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento da consciência histórica, tal processo ocorre através da aprendizagem histórica. Resumidamente, Rüsen (2012, p. 73) define que “[...] a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente.”. Ainda sobre uma conceituação para aprendizagem histórica, o autor afirma:

Então, o que é a aprendizagem histórica? Esta pergunta deve ser respondida, levando-se em consideração não apenas aspectos essenciais do aprendizado organizado (aula na escola, mas também fora da escola), mas como um processo básico e fundamental de aprendizagem em que toda a aprendizagem organizada baseia-se nesta natureza e define todas as possibilidades e limites. (RÜSEN, 2012, p. 73).

Rüsen (2012) enfatiza que a formação da consciência histórica decorre de um processo constante, dinâmico e autorreflexivo de aprendizagem. Assim, o aprender é fundamental na análise da consciência histórica, pois

Por "aprender" entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (não só) para os seres humanos, pelo qual são adquiridas disposições ou capacidades para agir, mediante uma elaboração da experiência não instintiva, mas intencional e produtiva. Aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida. (RÜSEN 2012, p. 76).

Portanto, a aprendizagem é central na perspectiva da consciência histórica. Cabe, dessa forma, tentar expor como a aprendizagem – enunciado, de certa forma, a partir de abstrações – se efetiva nesse tipo de consciência. É o próprio Rösen (2012) que lança a seguinte problematização: “Uma questão que se coloca é a de procurar saber como chegar, a partir de hipóteses abstratas sobre a natureza da aprendizagem histórica como um processo da consciência histórica, à compreensão sobre sua implementação concreta?” (RÜSEN, 2012, p. 79). Para tentar responder à essa questão, o autor apresenta uma categorização que resultaria em formas de consciência histórica. Desse modo, segundo Rösen (2012, p. 80) “[...] pode-se distinguir [...] quatro formas típicas de aprendizagem histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética”. Essas são categorias de formação de sentido e possuem características diferentes e estão hierarquizadas. A seguir, serão apresentadas algumas características de cada tipo de aprendizagem a fim de contextualizar a relação entre ensino de história e a aprendizagem predominante na sociedade.

A aprendizagem da formação de sentido tradicional corresponde aquela que ocorre em sua maior parte de forma inconsciente. Esse tipo de aprendizagem significa a tradição adquirida pelo indivíduo. (RÜSEN, 2012, p. 80). Tal aprendizagem resulta em uma certa homogeneização na percepção do tempo, pois ocorre uma espécie de representação uniformizada do passado.

A aprendizagem da formação de sentido exemplar é caracterizada por uma maior capacidade de relação das regras mais amplas do comportamento humano com as circunstâncias temporais. Nessa aprendizagem considera-se que é adquirida a capacidade de “juízo histórico”. “A aprendizagem exemplar condensa a experiência do passado com a sabedoria prática de vida de uma experiência temporal sobre as experiências temporais atuais e as tarefas futuras do conhecimento aplicado.” (RÜSEN, 2012, p. 82). Ao contrário da aprendizagem tradicional, que ocorre predominantemente de modo inconsciente, essa aprendizagem exige maiores desafios das atividades cognitivas. (RÜSEN, 2012).

O terceiro tipo, a aprendizagem da formação de sentido crítico, é determinante para a formação da individualização do sujeito. Através dessa aprendizagem histórica, os sujeitos aprendem a rejeitar interpretações do passado. Passa-se, portanto, a conceber outras formas de interpretação temporal. (RÜSEN, 2012, p. 82-83).

Por fim, o último tipo de aprendizagem que resulta na consciência histórica é a aprendizagem da formação de sentido genético. “A aprendizagem histórica significa aqui, trabalhar a energia da experiência da mudança temporal nas amostras de interpretação da própria vida prática, de tal forma que ela mesma seja dinamizada temporalmente.” (RÜSEN, 2012, p. 83-84). Com essa aprendizagem, é possível o indivíduo mudar a si mesmo e ao mundo. A mudança temporal deixa de ser uma ameaça a estabilidade e passa a ser parte da construção das interpretações. (RÜSEN, 2012, p. 84).

Os quatro tipos de aprendizagem ou de formação de sentido não devem ser considerados como etapas ou estágios da consciência histórica. Existe uma complexidade muito grande sobre essa questão que não pode ser reduzida a tal simplificação. Nesse sentido,

O que as pesquisas atuais no campo da consciência histórica têm demonstrado é que os tipos ou formas de geração de sentido não correspondem a consciências históricas típicas de pessoas, mas a recursos, estratégias e paixões dos indivíduos no complexo ato de dar sentido ao tempo e à identidade, própria e dos outros. Assim, o que diferencia os indivíduos não é a sua consciência histórica, mas as diferentes conformações e lógicas de articulação entre os modos de geração de sentido. (CERRI, 2013, p. 104).

Considerando que a formação da consciência histórica, juntamente com sua consequente capacidade de constituição de sentido e de orientação temporal para questões da vida prática, ocorre através de um processo de aprendizagem, segundo Rüsen (2012), reside também nesse processo a construção de um atributo indispensável à consciência histórica: a competência narrativa, a qual pode ser definida assim:

Competência narrativa é, pois, uma determinação qualificadora da aprendizagem, que designa seu caráter histórico fundamental. Simultaneamente, ela pode ser diferenciada, em termos de conteúdo, mediante uma tipologia narrativa interpretada pela teoria da aprendizagem, e preenchida, assim, com um conteúdo normativo complexo. (RÜSEN, 2012, p. 104).

A formação da competência narrativa, segundo Cerri (2013), corresponde ao principal valor educativo da história. Essa competência se divide em três categorias: a de experiência, a de interpretação e a de orientação. A competência de experiência diz respeito a aprender a enxergar o passado e resgatar sua temporalidade, além de realizar a sua diferenciação do presente e do futuro; a competência de interpretação corresponde à capacidade de desenvolver e aprimorar uma concepção e significado ao todo temporal; e, por fim, a competência de orientação refere-se à capacidade de usar os conhecimentos e análises históricos adquiridos para orientação da ação pessoal (CERRI, 2013, p. 122-123).

A competência narrativa corresponde a uma qualificação fundamental e apropriada, segundo Rüsen (2012), por considerar que essa conceituação abrange as dimensões teórica e prática. Sendo assim, esse autor considera que:

Essa determinação qualificadora é teórica e prática ao mesmo tempo. Prática, na medida em que representa uma competência indispensável à orientação da vida prática em perspectiva diacrônica. Teórica, na medida em que somente a elaboração interpretativa da experiência do tempo permite ao homem adquirir o instrumental cognitivo disponível. (RÜSEN, 2012, p. 103).

Com base nas concepções de consciência histórica e aprendizagem histórica – e seus desdobramentos em relação à história como fator contribuinte para as ações dos indivíduos em suas vidas –, é preciso tecer algumas considerações acerca do papel do ensino de história. Primeiramente, deve-se enfatizar que o seu ensino não tem a função de ser responsável pela formação ou criação de uma consciência histórica.

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais –, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. (CERRI 2013, p. 116).

O ensino de história teria, portanto, a função de trabalhar com a consciência histórica, contribuindo, assim, para o seu processo de formação através da aprendizagem histórica. É a aprendizagem histórica que corresponde a uma espécie de orientação para o agir, envolvendo a formação da consciência histórica. Nesse sentido, segundo Rüsen (2012, p. 110), “[...] um protótipo deste agir é o ensino de história em processos de aprendizagens organizados especificamente.”.

Pensando sobre o papel do ensino de história e sua relação com a consciência histórica, surge uma questão complexa, apontada por Rüsen (2012). Esse autor considera que é possível constatar um predomínio, no ensino de história, da forma de aprendizagem exemplar de formação de sentido. Daí surge uma problemática: “[...] como relacionar essa constatação com o fato histórico-cultural de ser genética, e não exemplar, a forma de pensamento histórico culturalmente mais presente na sociedade moderna [?]” (RÜSEN, 2012, p. 98). Essa questão específica e a concepção de consciência histórica, de um modo geral, podem servir como referência para o desenvolvimento de metodologias, formas de construção e da própria prática do ensino de história. “O que podemos dizer é que a educação histórica escolar, se realizada com sucesso, deve fornecer os elementos cognitivos para que o sujeito possa produzir sentido histórico de todas as formas, sem ficar preso ao modo tradicional ou exemplar”. (CERRI, 2013, p. 130-131).

A perspectiva de que os alunos já entram na escola com uma consciência histórica formada poderia gerar uma interpretação de relativização da importância do ensino de história na escola. Esse pensamento seria demasiadamente equivocado, assim como é a pretensão de ser o ensino de história formador de uma consciência histórica. É preciso compreender que a

instituição escolar não está sozinha no processo de educação, mas também que ela não deixa de ter um importante papel nesse processo.

A necessidade de se conceber um ensino de história realmente significativo está atrelada a importante participação que esse ensino possui no processo de ampliação da consciência histórica. Por isso, o ensino de história deve exigir sempre uma grande preocupação com a realidade e o arcabouço trazidos pelos alunos, bem como promover constantes reinvenções e ressignificações de sua própria prática. Estar atento às diversas linguagens presentes na sociedade é um dos caminhos possíveis para o estabelecimento de um ensino significativo. Sendo assim,

As metodologias utilizadas no ensino de História, contemplando as diferentes linguagens e fontes não são apenas uma forma de levar o conhecimento ao aluno, mas sim um caminho que o leva a se apropriar desse conhecimento de forma significativa. Ou seja, um conhecimento histórico que propicia ao aluno formar sua consciência histórica que se aproxima do tipo crítico-genética, e que sirva efetivamente como orientação da sua vida prática. (BAUMGARTEN, 2017, p. 72).

Não se deve, todavia, entender a atenção dada à presença de diversas linguagens no ensino de história como uma receita única, infalível, para efetivação de uma aprendizagem significativa e de atribuição de sentido. Essa é uma corrente de possibilidade sobre o ensino de história adotada nesse trabalho e que encontra referencial em diversos autores, inclusive no próprio Jörn Rüsen (2006):

Isso significa que os insights específicos da didática da história – seu conceito da especificidade do entendimento histórico e o reconhecimento da função da história em dar forma à identidade social e individual – têm de ser transformados na linguagem do nosso entendimento da comunicação de massa – que está, por exemplo, dentro da semântica do cinema e da poética da comunicação visual. (RÜSEN, 2006, p. 13).

Portanto, pensar e fazer o ensino de história recorrendo conscientemente e metodologicamente às diversas linguagens, como o cinema, configura-se uma interessante possibilidade para uma revitalização da educação escolar e para a atribuição de sentido por parte de estudantes em relação ao ensino de história. É nesse sentido que o presente trabalho pretende, a seguir, expor uma abordagem de ensino pautada na utilização de uma linguagem audiovisual – filmes – na tentativa de contribuição para a aprendizagem histórica.

4 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FILMES NAS AULAS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL: *BATISMO DE SANGUE E O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?*

As diversas questões que influenciam e caracterizam as atuais concepções de educação, de um modo geral – como a considerada perda de seu sentido na sociedade pós-moderna e consequente dificuldade em se colocar como significativa para os jovens – e do ensino de história, especificamente, se revelam como desafios enfrentados cotidianamente pelos profissionais da educação. Apontar soluções infalíveis e definitivas é impossível diante de tantas questões que envolvem a educação escolar das diferentes realidades que compõem cada instituição.

Se, no caso do ensino de história, os desafios considerados comuns à sua prática – como a aproximação de temas distantes no tempo e espaço à realidade do aluno, ausência do hábito da leitura em grande parte dos alunos, só para citar alguns –, nas escolas brasileiras houve uma questão que emergiu nos últimos anos, que diz respeito ao conteúdo trabalhado nas aulas. Algumas temáticas foram devidamente incluídas no currículo oficial – é o caso da história e cultura afro-brasileira e indígena²⁴ – mas, em outros casos, apresentou-se a busca pelo revisionismo²⁵ de temas, com destaque para a abordagem sobre a ditadura militar no Brasil.

A postura revisionista sobre a ditadura militar, adotada por alguns setores da sociedade, pode produzir efeitos significativos na ideia que a sociedade possui sobre esse período da história do Brasil. Pode, sobretudo, causar impactos significativos na construção da memória sobre esse período. Segundo Fernando de Lima Nunes (2021), o revisionismo é uma prática usual na escrita da história, pois é comum as revisões de interpretações e análises. “Porém, o revisionismo ao qual nos referimos (e que se confunde com o negacionismo) é aquele que faz distorções do passado”. (NUNES, 2021, p. 32).

Nesse contexto, trabalhar sobre a ditadura militar no Brasil nas aulas de história pode adquirir duas dimensões. Pode representar uma tentativa de relativização das ações do regime ou acontecimentos ocorridos nesse período, quando executada por professores alinhados com uma tendência revisionista ou negacionista para esse período estudado. Por outro lado, pode,

²⁴ A inclusão dessas temáticas foi estabelecida pela Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, alterando a lei 10.639/2003 que não havia incluída a história e cultura indígena.

²⁵ O revisionismo pode ser definido como “[...] interpretação livre que não nega necessariamente os fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa ‘alternativa’ que, de algum modo, legitima certas dominações e violências.”. (PEREIRA apud NUNES, 2021, p. 32).

sobretudo, significar a luta contra silenciamentos, esquecimentos e negações, bem como reafirmações de práticas e posturas que marcaram um período conturbado da história do Brasil.

O presente trabalho, portanto, configura-se como uma indicação de possibilidades para o enfrentamento de certas questões que se colocam como entraves para a promoção de um ensino de história significativo, procurando contribuir para a conformação de uma educação escolar efetiva.

Nesse sentido, algumas perspectivas para se pensar o ensino de história e, com isso, a própria reconfiguração da prática escolar surgiram na tentativa de redimensionar a educação formal. Exemplos dessas perspectivas foram enunciadas ao longo do presente trabalho, sobretudo ao destacar a aproximação do ensino com o audiovisual e com as chamadas novas tecnologias.

Pensando nas possibilidades apresentadas pela utilização do audiovisual nas aulas de história, em consonância com elementos da concepção de aula-oficina, será apresentada aqui uma proposta de trabalho com os filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*, realizada com estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Este capítulo seguirá dividido em três partes. Inicialmente, será feita uma discussão sobre os filmes utilizados para desenvolver a proposta de trabalho. Em seguida, será abordada a concepção de aula-oficina, que norteou muitos aspectos da elaboração e realização das atividades. Por último, serão apresentados passos, elementos, resultados e impressões obtidas com as atividades desenvolvidas e a construção da proposta de intervenção pedagógica (produto) desenvolvida.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FILMES *BATISMO DE SANGUE* E *O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?*

As produções cinematográficas que pretendem retratar acontecimentos históricos – os chamados filmes históricos – costumam despertar críticas e considerações que não se limitam aos aspectos técnicos, cênicos ou outros próprios da chamada “sétima arte”. A atenção dada a uma considerada coerência – ou falta dela – em relação à história retratada costuma ser um dos pontos frequentemente observados nas avaliações sobre esse tipo de produção. Por outro lado,

há filmes que recebem considerações positivas sobre seus elementos ou sobre a obra inteira.²⁶ É muito comum, também, que o filme divida opiniões, não apresentando um consenso entre aqueles que o analisam. Essas análises, embora não poderem ser consideradas infalíveis ou incontestáveis, são importantes para a compreensão de certos elementos da obra, mas que não devem ser tomados como imprescindíveis para a apreciação de um determinado filme.

Tendo em vista que o presente estudo está fundamentado no trabalho com filmes, que podem ser considerados históricos, faz-se necessário apresentar algumas considerações a respeito das produções que formam o corpus da presente pesquisa. Tais considerações são aqui apresentadas para melhor compreensão sobre o papel dos filmes que retratam o período da ditadura militar no Brasil e, sobretudo, para apresentação, caracterização e contextualização dos filmes utilizados.

Os filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue* foram lançados em momentos diferentes – o primeiro em 1997 e o segundo em 2006 –, mesmo assim, apresentam algumas características em comum: ambos abordam aspectos da luta armada contra a ditadura militar, foram baseados em livros homônimos escritos por partícipes dos acontecimentos retratados e ambas as produções acabaram, de alguma forma, evidenciando os reflexos do momento histórico de suas produções. Apesar de não terem sido unanimidades entre produções cinematográficas que trataram sobre a ditadura militar no Brasil – como será evidenciado adiante –, pode-se considerar que esses filmes possuem um certo destaque pela temática abordada e pelas questões suscitadas. Até porque “[...] o cinema pode fazer obras que ficam no tempo com a narrativa histórica: construir a emoção através da renovação do olhar, construir o pensamento pela metamorfose de um combate político”. (GUTFREIND, 2018, p. 164).

O filme *O que é isso, companheiro?*, baseado no livro escrito por Fernando Gabeira, roteirizado por Leopoldo Serran, foi dirigido por Bruno Barreto – diretor com vasta experiência, inclusive internacional, tendo feitos alguns filmes em Hollywood.²⁷ O filme, que conta a história do sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, em 1969, por membros da guerrilha urbana que lutava contra a ditadura militar no Brasil, adquiriu grande reconhecimento internacional ao ser indicado para o Oscar (considerado uma das maiores

²⁶ Podemos destacar, como produções cinematográficas sobre acontecimentos ou momentos da história que receberam críticas positivas por suas abordagens, os trabalhos citados em notas de rodapé do primeiro capítulo desse trabalho: *O Retorno de Martin Guerre* (1982); *JFK - A pergunta que não quer calar* (1991), *Nixon* (1995).

²⁷ Outro trabalho de destaque do diretor Bruno Barreto no cinema nacional foi *Dona Flor e Seus Dois Maridos* (1976). Com relação aos seus trabalhos fora do país, nenhuma obteve grande reconhecimento de público ou crítica. São exemplos dessas produções: *O Coração da Justiça* (1992), *Atos de Amor* (1996) e *Voando Alto* (2003).

premiações do cinema) na categoria de Melhor Filme Língua Estrangeira no ano de 1998.²⁸ Mesmo não tendo vencido a disputa, o filme pode ser considerado uma importante obra do cinema nacional.

Não obstante o relativo sucesso do filme no cenário internacional, dentro do País a produção *O que é isso, companheiro?* foi alvo de muitas críticas e reprovações. Rodrigo Fazio, em seu trabalho de dissertação, analisou a conformação da luta armada nesse filme. Utilizando de matérias jornalísticas, Fazio se detém sobre os principais elementos criticados na abordagem feita pelo filme. Uma das principais críticas ao filme é sobre a forma como os integrantes da luta armada são representados na obra cinematográfica.

“O que é isso, Companheiro?” retrata os jovens militantes como irresponsáveis, pessoas sem preparação para uma ação do porte que foi o sequestro do embaixador americano. A película é dura com aquela geração. Desde o início, o filme prepara o espectador, através da comicidade, para não levar aqueles jovens a sério. O foco narrativo nos induz a este raciocínio, até a cena próxima ao sequestro, pois, a partir da ação adquire uma conotação dramática. (FAZIO, 2003, p. 88).

Além da imaturidade que marca boa parte dos jovens participantes do grupo retratado no filme, ocorre a caracterização dos personagens que eram lideranças dos guerrilheiros – esses mais velhos –, como pessoas de caráter duvidoso: violentas, manipuladoras e invejosas. Essa forma de representação foi considerada uma espécie de deturpação das imagens dos militantes, gerando, até mesmo, ação judicial impetrada pela família de um dos líderes guerrilheiros.²⁹

A imagem de imaturidade e inconsequência, que os jovens participantes da luta armada teriam, se destaca na representação feita pelo filme. A justificativa para essa abordagem pode estar na tentativa do diretor de mostrar uma espécie de sofrimento a que os integrantes da guerrilha estavam sujeitos ao participar daquela forma de enfrentamento do regime. Ou seja, as perdas de sonhos, aspirações e da inocência da juventude estariam plasmadas naqueles jovens guerrilheiros. Além disso, essas caracterizações reducionistas são comuns nas produções cinematográficas, ou seja, reduzir às personalidades a determinados aspectos, como inocência, inveja ou crueldade. Ademais, essa forma de representação, vale ressaltar, está inserida nas escolhas dos realizadores do filme.

Outro importante aspecto criticado no filme é a forma como a ditadura militar foi retratada. Considerou-se que houve um abrandamento do regime ditatorial, sobretudo no que diz respeito a representação da tortura no filme, que aparece de uma forma um tanto branda, já

²⁸ O Brasil teve no Oscar, até o momento, apenas 4 filmes indicados na categoria de Melhor Filme de Língua Estrangeira (atualmente a categoria é recebe o nome de Melhor Filme Internacional): *O Pagador de Promessas* (1963), *O Quatrilho* (1996), *O Que É Isso, Companheiro?* (1997) e *Central do Brasil* (1998).

²⁹ Os filhos de Virgílio Gomes da Silva (o companheiro Jonas) processaram a produtora do filme por causa da forma como representaram o pai no filme (LEITÃO, Sérgio S. apud FAZIO, Rodrigo, 2003, p. 111).

os torturadores são demasiadamente humanizados, como se sofressem mais do que os torturados. “Em ‘O que é isso, companheiro?’, as falhas da esquerda armada são demasiadamente exaltadas, enquanto os exageros e atrocidades do regime militar são abrandados.” (FAZIO, 2003, p. 119).

Napolitano e Seliprandy (2018), apresentando um rápido panorama sobre a ditadura militar brasileira no cinema, considera a existência de algumas tendências de abordagens dos filmes. Dessas tendências,³⁰ os autores consideram que o filme *O que é isso, companheiro?* segue a denominada de “leitura dos ‘dois demônios’” e “a leitura da inocência juvenil”. A primeira tendência “[...] aponta a existência de dois lados extremados de um conflito: a luta armada e a violência repressiva.” (NAPOLITANO; SELIPRANDY, 2018, p. 79). Portanto, está relacionada com a estruturação do filme que se concentra na polarização entre guerrilha e terrorismo de estado. Já o ponto de vista sobre a inocência juvenil, que o filme em análise se enquadra, corresponde à característica maior dessa produção, pois nessa tendência ocorre uma “[...] perspectiva que despolitiza o engajamento armado de toda uma geração, ao desqualificar a militância revolucionária como um arroubo juvenil, próxima de uma inocência irresponsável”. (NAPOLITANO; SELIPRANDY, 2018, p. 79).

É preciso não perder de vista que qualquer filme ao pretender retratar um determinado contexto histórico está passível de críticas. Entretanto, no caso do filme *O que é isso, companheiro?*, as críticas e contestações que sofreu (e ainda sofre) não podem retirar dele possibilidades de contribuições para conhecer ou entender o momento históricos retratado. Nesse sentido, Rodrigo Fazio conclui: “[...] as pessoas que foram ver o filme realmente aprenderam alguma coisa sobre o período, sobre a ditadura militar, a existência da tortura, e que existiram pessoas que lutaram com armas contra o regime opressor.” (FAZIO, 2003, p. 101).

Além do mais, esse tipo de produção possui a qualidade de tocar na questão da construção da memória. “Um filme de cunho histórico, como ‘O que é isso, Companheiro?’, tem o mérito de trazer para o presente, ou seja, para os nossos dias, algo que já havia ocorrido, e que se encontrava no passado como que adormecido.” (FAZIO, 2003, p. 103). Nessa obra, fica perceptível a interferência do presente na construção ou reconstrução da memória sobre um dado contexto. No caso do filme, as escolhas e concepções daqueles que escreveram e

³⁰ Napolitano e Seliprandy (2018, p. 79-80) apontam seis tendências de abordagens (e exemplos de obras) nos filmes sobre a ditadura militar no Brasil: 1. A leitura de “dois demônios”; 2. A leitura da inocência juvenil; 3. O isolamento da luta armada; 4. A leitura monumentalizante; 5. O enfoque sobre as vítimas; 6. A leitura da “luta contínua”.

realizaram o filme determinaram os direcionamentos colocados sobre o momento histórico retratado. Por isso, essa obra cinematográfica – assim como qualquer outra narrativa construída sobre um acontecimento histórico – tem seu potencial de contribuição para análise da temática sobre a ditadura militar no Brasil, apesar dos cuidados e ressalvas que a envolvem.

O filme *Batismo de sangue* estreou em 2007, foi dirigido e co-roteirizado por Helvécio Ratton, também baseado em um livro escrito por um participante dos acontecimentos retratados: frei Betto. O filme conta a história do grupo de frades dominicanos que fizeram oposição ao regime e colaboraram com a luta armada contra a ditadura. Destacando os momentos na prisão e as torturas sofridas pelos dominicanos, o filme procura se concentrar nas ações dos religiosos e seus sofrimentos impostos pela ditadura.

A produção cinematográfica *Batismo de sangue* teve diferenças significativas se comparada com *O que é isso, companheiro?*, a começar pela criação do filme. O diretor Helvécio Ratton – que também participou da criação do roteiro – não possui uma trajetória de trabalhos no cinema tão consolidada quanto Bruno Barreto, mas sim possui uma história de vida que se relaciona com a temática tratada no seu filme. Ratton participou da militância da luta armada contra a ditadura e teve um parente atuando dentro do grupo de frades retratado no filme: Luiz Felipe Ratton Mascarenhas, primo do cineasta. (FEIJÓ, 2011, p. 79).

A abordagem sobre a ditadura militar em *Batismo de sangue* também foi muito diferente daquela presente em *O que é isso, companheiro?*. Se esse último adotou uma espécie de tratamento brando com relação à tortura, *Batismo de sangue* tratou de retratar com muita intensidade e verossimilhança às práticas de tortura perpetradas por agentes da ditadura sobre jovens militantes.

Na época da estreia, a atenção colocada sobre a tortura no filme foi considerada excessiva por muitos críticos. Além disso, a posição política evidente na obra gerou algumas considerações por parte de críticos. Segundo Sara Carolina Duarte Feijó (2011), em trabalho que procura fazer uma análise do filme *Batismo de sangue* e sua relação com a memória de resistência à ditadura, “[...] vários críticos viram no [sic] filme como uma obra de um ex-guerrilheiro tentando transmitir ao público a visão de sua geração sobre o período da ditadura.” (FEIJÓ, 2011, p. 79). Se o filme *O que é isso, companheiro?* pecou por uma suposta postura apolítica, *Batismo de sangue* seria demasiadamente politizado? Esses elementos ajudam a demonstrar que a interferência das concepções e ideias daqueles que realizam os filmes sempre costumam gerar características marcantes nas histórias retratadas.

Outro aspecto de destaque na construção da história e dos personagens de *Batismo de sangue* – também alvo de muitas críticas – foi a forma como os frades são colocados dentro do

contexto político e de luta armada. Os personagens, apesar de se oporem ao regime e se colocarem ao lado da luta armada, parecem não seguir uma postura político-ideológica definida. Ou seja, suas motivações e ações aparentam se sustentar, nos poucos momentos em que se refere às motivações, exclusivamente na justificativa religiosa. Para Feijó, “[...] a opção feita pelo diretor foi a de ressaltar o caráter religioso dos jovens dominicanos, em lugar de sua atuação política”. (FEIJÓ, 2011, p. 89).

A escolha feita pelo diretor de esvaziar o sentido político da ação dos dominicanos pode ser considerada, segundo Feijó (2011), resultado de uma percepção, presente a partir dos anos 2000, de que a luta armada teria caído em esquecimento. Essa perda ou esvaziamento da concepção política nos frades dominicanos retratados no filme não foi só em função de uma concepção muito comum na sociedade na época da produção do filme. Para Feijó (2011), a concentração sobre o aspecto religioso dos personagens seguiu uma finalidade muito bem definida. Sendo assim, “[...] o esvaziamento do sentido político das atitudes dos personagens serve a um propósito maior: o de monumentalizar a imagem dos frades como ‘heróis da fé’.” (FEIJÓ, 2011, p. 91).

Batismo de sangue, segundo Napolitano e Seliprandy (2018), compreende à tendência de abordagem dos filmes sobre a ditadura militar chamada de “enfoque sobre as vítimas”, em que se concentra em elementos como “[...] denúncia das violações dos direitos humanos perpetrados pelo regime; ênfase no martírio; demandas de reparação [...]” (NAPOLITANO; SELIPRANDY, 2018, p. 80). Além disso, pelas características e propostas de *Batismo de sangue* de apresentar uma monumentalização dos frades dominicanos que atuaram na luta contra o regime, pode-se considerar que esse filme também segue a tendência chamada de “a leitura monumentalizante”, já que nela “predomina um tom de celebração, erigindo-se um monumento à luta passada” (NAPOLITANO; SELIPRANDY, 2018, p. 80).

A ideia de monumentalização encontrada no filme confirma, portanto, a relação que se pode identificar entre as imagens fílmicas e a construção ou reconstrução da memória. Os frades dominicanos tiveram suas imagens significativamente modificadas pela ditadura militar ao serem associados à morte do líder guerrilheiro Carlos Marighela, já que foram considerados, segundo o regime, os traidores desse líder guerrilheiro. Nesse sentido, cabe uma aproximação com a concepção colocada por Cristiane Freitas Gutfreind (2018), ao se referir aos filmes biográficos, quando considera que “[...] estes filmes são um instrumento que contribuem para a recuperação da memória e uma recusa à ‘ordem’ estabelecida que cobre uma profunda desordem do mundo”. (GUTFREIND, 2018, p. 159).

Pode-se, portanto, considerar que o filme atua com uma proposta de reparação histórica em relação ao grupo de frades dominicanos que atuaram na oposição ao regime militar no Brasil. Ainda que *Batismo de Sangue* apresente certas simplificações e superficialidades nas caracterizações dos personagens, a proposta de enfatizar a violência e os traumas impostos pela tortura faz uma marcante evocação para aspectos atroz e indelével do governo ditatorial. Tais aspectos não podem ser considerados apenas manchas de um passado, mas sim elementos que fizeram e fazem parte da construção da sociedade e cidadania brasileiras.

São numerosas as análises e interpretações existentes sobre os filmes utilizados no presente trabalho (*O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*). Também são muitos os trabalhos sobre cinema e suas abordagens a respeito da ditadura militar. Aqui, foram trazidas apenas algumas interpretações que possibilitam reflexões importantes e apontem elementos que ajudam a situar essas obras, e a própria relação entre produções cinematográficas e ditadura militar, no âmbito não só cultural, mas também, social e histórico.

Uma pertinente interpretação sobre os filmes que tratam da ditadura militar no Brasil foi realizada por Maria Luiza Rodrigues Souza (2009). Para a autora, “[...] os filmes brasileiros sobre o período ditatorial podem ser lidos como tendo uma estrutura arquivante especial, posto que ligada à produção imagética massiva, de memórias e discursos acerca da ditadura.” (SOUZA, 2009, p. 79). Ou seja, os filmes sobre a ditadura – como detidamente a autora analisa *Batismo de sangue* – atuariam também na construção de arquivos sobre o período retratado. Nesse sentido, a estudiosa afirma:

Nas experiências cinematográficas sobre as ditaduras há um trabalho de suplementação da memória política, pois esses filmes constituem arquivos do período. O caso de *Batismo de sangue* ilustra o que quero dizer. Trata-se de um filme que busca reconstruir documentalmente a experiência dos que sofreram a repressão. (SOUZA, 2009, p. 83).

Utilizando o conceito de “filme-arquivo” para definir as produções cinematográficas que tratam do período ditatorial, Maria Luiza Rodrigues Souza (2009) considera que esses filmes trazem adições a uma memória permeada de ausências e silenciamentos que se sobrepuseram em relação ao período traumático da história recente do Brasil. Nessa perspectiva, “[...] os filmes-arquivo teriam a característica de adicionar um tipo especial de evocação sobre o passado. Funcionariam como construtores de uma experiência ficcional que reporta os eventos e que trabalha como uma memória protética.” (SOUZA, 2009, p. 87).

Em que pesem as críticas negativas – e até mesmo repreensões ou reprovações – sobre as obras cinematográficas que tratam do passado ditatorial brasileiro, os filmes possuem um papel relevante em relação ao processo de construção ou ressignificação da memória sobre o

período. “As diferentes formas de representação da ditadura nos filmes brasileiros, da ficção aos documentários biográficos, legitimam a tradução visual do tema em imagens que ficam registradas na memória.” (GUTFREIND, 2018, p. 159).

Mesmo que nas obras existam uma certa tensão entre a tentativa de reparação e a reconstrução da memória permeada pelas escolhas dos realizadores, além de determinações do contexto e da época da criação do filme, as produções podem promover importantes reflexões sobre a ressignificação e a própria percepção do passado. Nesse sentido, Maria Luiza Rodrigues Souza (2009) afirma:

Aquilo que é fixado em película (res)significa o passado, trabalha em memória de, coloca em tela decisões que privilegiam sentidos sobre o passado, – tanto o sentido como significação quanto o sentido como aquilo que se sente sensorialmente –, que afetam o presente e implicam o futuro, pois o que está no arquivo (filme) é parte de uma seleção prévia, foi organizado a partir de opções que se ligam, por sua vez, a esquemas político-narrativos especiais. (SOUZA, 2009, p. 88).

As produções cinematográficas acerca do período ditatorial brasileiro, como *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*, podem possuir seus méritos e defeitos nas suas abordagens e caracterizações. Mas, como já é sabido, de um modo geral, o gênero cinematográfico tratando sobre acontecimentos e momentos históricos não pode ser considerado um trabalho equivalente aos parâmetros historiográficos. Ainda assim, vale ressaltar que – e é o que vem norteando este trabalho – suas possibilidades de contribuição para a apreensão e compreensão da história podem ser significativas.

Pensar na utilização de filmes que exploram o período ditatorial para o ensino de história é uma possibilidade há muito referendada como alternativa para o ensino dessa área do conhecimento. Essa utilização, ainda que possa parecer simples, requer atenções e cuidados. Nesse sentido, na tentativa de se apropriar e executar uma forma significativa para o uso de filmes no ensino, buscou-se o apoio nos elementos da proposta metodológica definida como aula-oficina.

4.2 AULA-OFFICINA: ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

Como já foi exposto em outro momento deste trabalho, a determinação de uma forma inequívoca de se utilizar filmes nas aulas de história é uma pretensão enorme e inalcançável. Diante dessa constatação, é preciso estar atento aos cuidados e às possibilidades que cercam o emprego desse recurso. Para o trabalho aqui descrito, encontrou-se na concepção de aula-

oficina elementos apropriados para a execução da proposta de trabalho. Por isso, para melhor compreensão da adoção de elementos dessa concepção, serão apresentadas aqui algumas considerações a respeito do conceito de aula-oficina.

O conceito de aula-oficina, apresentado por Isabel Barca (2004), fundamenta-se na concepção de que “[...] aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.” (BARCA, 2004, p. 133). Além disso, o modelo de aula-oficina está fundamentado na sua diferenciação em relação aos modelos de aula-conferência (em que o professor é tido como o detentor verdadeiro do conhecimento, enquanto os alunos nada sabem) e de aula-colóquio (em que mesmo o saber sendo problematizado, a atenção ainda é centralizada na atividade do professor) (BARCA, 2004, p. 132-133). A proposta da aula-oficina, portanto, procura destacar o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

A concepção de aula-oficina fica perceptível na lógica ativa e dinâmica do conhecimento e sua produção. Ou seja, o conhecimento é “[...] resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca”. (CAIMI apud CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 14). O conhecimento, nesse sentido, não é algo definido e pronto para ser absorvido pelas mentes dos alunos, mas sim que deve ser resultado de uma construção ocorrida também a partir dos vários elementos que estão presentes na vida deles.

A vida dos estudantes e seus diversos elementos são, portanto, partes integrantes da construção do conhecimento. O conhecimento não se conforma de modo alheio e exterior ao aluno. Dessa forma,

Quando o professor assume o papel de investigador social e pesquisador histórico, o estudante se torna o agente do conhecimento. O professor passa a investigar a realidade dos estudantes. Os conhecimentos tácitos trazidos por estes são a matéria prima para o trabalho daquele, que não mais exerce o papel de arauto do conhecimento, mas de organizador das atividades problematizadoras que serão trabalhadas pelos estudantes num processo de reconhecimento e análise das ideias prévias e experiências. (GEVIGIER, 2021, p. 4233).

A produção do conhecimento, levando em consideração elementos próprios da vida de cada aluno, é resultado da ação e não da simples apreensão. Segundo Isabel Barca (2004), a centralidade do ensino deixa de estar no conteúdo para se estabelecer nas competências. É nesse sentido que Barca “[...] defende que, ao planejarem suas aulas, os professores devem ter como foco as competências a serem desenvolvidas e não os conteúdos a serem ensinados.”. (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 18). Assim, nessa perspectiva, os planejamentos feitos por

professoras e professores devem ter a atenção voltada para uma aprendizagem que não se restrinja a uma mera aquisição de conteúdo.

Na perspectiva evidenciada por Isabel Barca (2004), a aula-oficina é condizente com os princípios que norteiam a aprendizagem em história. Esses princípios são:

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experimenta. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA, 2004, p. 138-139).

Esses princípios, que se relacionam com o processo de aprendizagem, podem ser considerados basilares para se estabelecer as propostas definidas pela concepção de aula-oficina e apresentam importantes fatores para se considerar em relação à aprendizagem em história. Como já fora colocado aqui anteriormente, a aprendizagem envolve diversos fatores, não segue, portanto, uma lógica simplista de retenção de informação.

Pode-se perceber que a proposta metodológica que envolve a concepção de aula-oficina está fundamentada na ideia de investigação que promova a progressão do conhecimento. O trabalho investigativo, de pesquisa, é constante em todos os momentos de uma aula que segue essa perspectiva. Além disso, “[...] todo o processo de ensino e de aprendizagem é reconfigurado. A função do professor é orientar o processo de pesquisa, análise de fontes e desenvolvimento da narrativa histórica, etapas protagonizadas pelo estudante.” (GEVIGIER, 2021, p. 4234).

Para tentar explicar os elementos que compõem a proposta da aula-oficina, vale expor a descrição colocada por Isabel Barca (2012) sobre os objetivos, características e métodos que integram essa perspectiva metodológica:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.

3. Desenho, planejamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos *a posteriori*, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (BARCA, 2012, p. 47 apud GEVIGIER, 2021, p. 4233).

Esses elementos citados acima não são considerados um rol prescritivo de procedimentos a serem implementados na execução da aula-oficina. São fases ou momentos que propõem ações instigantes para a construção de conhecimentos mediado por atividades orientadas pelo professor ou professora.

A seguir será tratado sobre a implementação de elementos propostos pela concepção de aula-oficina com estudantes do Ensino Médio. Vale ressaltar que não se pretendeu aplicar integralmente a proposta metodológica de aula-oficina, pois as peculiaridades e objetivos deste trabalho permitiram a adoção de elementos dessa perspectiva.

A utilização de propostas que se fundamentam na concepção de aula-oficina é muito apropriada para fugir das tendências antiquadas de ensino de história. No Mestrado Profissional em Ensino de História – o ProfHistória –, vem sendo cada vez mais frequente a adoção dessa metodologia, sobretudo por sua aproximação com a ideia de consciência histórica. Vale destacar alguns trabalhos que seguiram essa vertente, contribuindo, também, para a formulação do presente trabalho.

Eliane Leite Barbosa Bringel (2018), em sua dissertação sobre a utilização de filmes nas aulas de história na Educação de Jovens e Adultos, recorreu a concepção de aula-oficina para criar a proposta pedagógica intitulada “Mundo do Trabalho”, que usou os filmes *História das Coisas e Tempos Modernos* como elementos centrais na construção de atividades que envolveram “[...] apresentação dos filmes escolhidos, conteúdos da proposta didática, objetivos, metodologias, recursos e avaliação” e que resultou na “[...] feitura de poemas e encenações de partes dos filmes [...]” (BRINGEL, 2018, p. 21-22). A autora desenvolveu várias atividades em torno da exibição dos filmes, com o objetivo de identificá-los como recurso possível para o ensino de história.

Ediney de Brito Junior (2018) traz, em sua dissertação, um relato sobre a sua adoção de uma metodologia problematizadora e de utilização de fontes no ensino de história para turmas do Ensino Fundamental II. O autor fundamentou suas abordagens metodológicas no conceito de aula-oficina, que, segundo ele, consistiram em:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente; propor questões orientadoras problematizadoras; desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco; integrar as tarefas

em situações diversificadas; e avaliar qualitativamente. (BRITO JUNIOR, 2018, p. 60-61).

Outra obra observada que se ancorou na concepção de aula-oficina foi o trabalho de Elenn Cleidiane do Socorro Chaves Leal (2020). Na sua dissertação, a autora expõe a utilização dessa metodologia para a discussão sobre o racismo através de histórias em quadrinhos (HQ) em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A autora assim definiu sua proposta de trabalho: “A aula-oficina seguiu os princípios de Barca (2004) e foi elaborada como uma proposta de utilizar as histórias em quadrinhos para introduzir a discussão do racismo e da discriminação racial nas aulas de História.” (LEAL, 2020, p. 94). A pesquisadora recorreu à utilização de fontes – no caso, os quadrinhos – e desenvolveu, também, uma atividade de produção de tirinhas por parte dos alunos.

Os trabalhos referidos acima são alguns exemplos da introdução do conceito de aula-oficina no ensino de história. São importantes amostras da utilização de variadas linguagens ou fontes históricas para o processo de construção de conhecimentos em história. Além disso, destacam, em consonância com os pressupostos da aula-oficina, a criação, por parte dos alunos, de produções que demonstrem suas relações com o conhecimento formado. Aqui, também se seguiu essa concepção, que se confirma na experiência desenvolvida descrita adiante.

4.3 TRABALHANDO SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL COM OS FILMES *BATISMO DE SANGUE* E *O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?*

A ideia de trabalhar com filmes nas aulas de história foi recorrentemente defendida ao longo deste trabalho. Uma amostra de sua efetividade pode ser observada na implementação das atividades desenvolvidas em torno dos filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* As atividades e seus resultados apresentados aqui foram desenvolvidas nas aulas da disciplina eletiva “Cinecríticos”, ofertada para as turmas do 2º ano matutino do Ensino Médio³¹ do Colégio Estadual João Durval Carneiro, em Feira de Santana – BA. Portanto, apesar de se seguir um conteúdo e abordagem da disciplina História, as aulas e atividades, que se configuram como a pesquisa de campo do presente trabalho, foram realizadas em uma

³¹ Com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a consequente implementação do chamado Novo Ensino Médio, em 2020, a grade curricular desse segmento sofreu alterações significativas. Uma delas foi a introdução de disciplinas eletivas, ou seja, disciplinas das quais o aluno escolhe para cursar, obviamente, de acordo com sua preferência. Dessa forma, para o 2º ano, a escola deve oferecer disciplinas de caráter diversificado e o estudante deve optar uma para cursar (no 1º ano são duas disciplinas eletivas que ele deve cursar).

disciplina que possui um caráter optativo para os alunos do Ensino Médio. Mesmo diante dessa peculiaridade da disciplina, entende-se que não houve prejuízo para o desenvolvimento da pesquisa, pois a efetivação da proposta ocorreu da forma que se aplicaria nas aulas de História.

Para uma melhor compreensão das atividades, é preciso destacar que elas se concentraram em três etapas: responder questionários disponibilizados via *internet*, assistir aos filmes e produzir texto. Essas atividades se conjugaram, sendo responsáveis também pela composição de elementos que são partes da construção da proposta de intervenção pedagógica.

Os questionários utilizados foram chamados “Momentos sobre Conhecimentos em História”, divididos em I e II. Assim, esses questionários serão referidos aqui como Momento I e Momento II. O objetivo de cada um era sondar sobre os conhecimentos em história por parte dos alunos. As atividades dos Momentos I e II consistiram na aplicação de questionários feitos através do *Google* Formulários e disponibilizados para os estudantes via *internet*.

O Momento I (Apêndice B e C) foi aplicado antes das exibições dos filmes. Nele, utilizou-se cinco perguntas de múltipla escolha que fazem parte do questionário de pesquisa elaborado pelo Projeto Residente de 2018.³² Além delas, para esse momento, foram acrescentadas mais três perguntas de caráter dissertativo (as chamadas perguntas abertas). O Momento II (Apêndice D e E) foi composto de doze perguntas, entre questões de múltiplas escolhas e abertas, que fazem relação com os filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?*

As questões presentes no Momento I, retiradas do material do Projeto Residente de 2018, apresentam uma variedade relativamente grande de enfoque sobre o conhecimento em história. Por isso, foram analisados apenas os aspectos considerados relacionados com a abordagem e os anseios da pesquisa. Dessa forma, algumas informações ou elementos que podem ser identificados nos questionários podem não terem sido retomados na análise das respostas.

Com relação ao quantitativo da realização das atividades, não houve uma participação total da turma. Alguns alunos não responderam aos questionários, outros não assistiram aos filmes e houve aqueles que não fizeram a produção do texto. Por isso, a quantidade de participantes não foi a mesma para as três etapas de atividades. O Momento I teve a participação de 19 alunos, enquanto o Momento II foi realizado por 12 estudantes e a finalização das atividades, com a produção do texto, teve 20 participantes. Infelizmente, por razões diversas,

³² O Projeto Residente é o projeto de pesquisa central do GEDHI (Grupo de Estudos em Didática da História) da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e consiste em um levantamento de dados a partir de questionários respondidos por estudantes e professores.

não houve, em todos os momentos, a esperada participação da turma inteira, composta por 37 alunos. Contudo, entende-se que essa situação faz parte da realidade comum à escola pública, em que ocorre de haver estudantes que não se dispõem à realização de atividades propostas, sobretudo quando não fazem parte de disciplinas tradicionais da grade curricular ou não serem importantes devido à condição do valor ou nota atribuída.

Na descrição e análise das atividades, serão levados em consideração aspectos quantitativos e qualitativos identificados nos dados. Além disso, por questões relacionadas à ética na pesquisa, as identidades dos participantes das atividades não serão reveladas, por isso serão usadas pseudônimos no lugar de seus nomes quando for citá-los. Para os pseudônimos, foram escolhidos nomes de atores e atrizes que atuaram nos filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* A escolha por esses nomes ocorreu no sentido de homenagear às pessoas que participaram da construção dessas obras que, a despeito de críticas, correspondem a produções artísticas relevantes para a cultura e a sociedade brasileiras.

As análises e interpretações sobre os dados não devem ser entendidos como uma prova ou generalização a respeito da temática abordada nesta pesquisa. Trata-se aqui de um trabalho sobre uma concepção geral – utilização do cinema nas aulas de história –, mas se insere em uma realidade específica que envolve aspectos próprios da dinâmica escolar, e com a qual também envolvem as particularidades dos participantes e do próprio pesquisador. Entretanto, deve-se destacar que foram atividades significativas para o objetivo que era realizar uma sondagem sobre certos conhecimentos e reações dos participantes.

4.3.1 Antes dos filmes: considerações sobre as respostas dos estudantes no Momento sobre conhecimentos em História I

Um dos objetivos do Momento I era realizar uma sondagem sobre os conhecimentos dos estudantes a respeito de aspectos que se relacionam com a História e com a ditadura militar no Brasil. Para a coleta de dados referente aos conhecimentos em relação à História, foram utilizadas cinco questões (tabelas 1 a 5) de múltiplas escolhas (questões 1 a 5 do Momento I), provenientes do Projeto Residente de 2018. Essas questões colaboraram para a identificação de noções sobre a História, fontes e conhecimentos históricos expostos por alguns alunos do 2º ano do Ensino Médio. Assim sendo, serão apresentadas, inicialmente, as considerações sobre as cinco primeiras questões, originadas do Projeto Residente, e, em seguida, as observações sobre as três últimas questões do Momento I, de caráter dissertativo.

Do total de 19 participantes do Momento I, pode-se apresentar dados que foram transformados em percentuais, presentes nas tabelas 1 a 5, para ajudar na compreensão das informações obtidas. A seguir, serão apresentadas as considerações feitas com base nesses números, atendo-se aos indicadores com maior número, que representaram bases referenciais sobre aspectos indicados nos questionários.

O significado da História para os estudantes foi evocado em uma das questões. Nessa parte, entre as várias possibilidades de escolhas enunciadas na questão, entre as quais os estudantes poderiam responder “discordo totalmente”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”, prevaleceu a concordância com a afirmação que considera a História “aquilo que mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais”, assinalada com “concordo” por 37% dos participantes e “concordo totalmente” por 32%. Outra concepção sobre história escolhida pela maioria foi em relação à ideia de que ela é uma fonte de coisas interessantes que estimula a imaginação, com 53% marcando a opção “concordo” e 16% “concordo totalmente” (ver Tabela 1). Além disso, a ideia de história como “uma forma de entender a vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo”, teve a concordância de mais da metade das respostas (32% “concordo” e 21% “concordo totalmente”).

Tabela 1 – Quantitativo das respostas à Questão 1 do Momento I

Questão 1 – O que significa a história para você?	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Uma matéria da escola e nada mais.	11%	42%	42%	0%	5%
Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	5%	0%	26%	53%	16%
Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.	0%	5%	47%	42%	5%
Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	32%	21%	32%	15%	0%
Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	11%	16%	53%	11%	11%
Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	5%	5%	21%	37%	32%
Um amontoado de crueldades e desgraças.	21%	26%	32%	16%	5%
Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo.	5%	0%	42%	32%	21%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se ainda, a pouca concordância com História ser “uma matéria da escola e nada mais”, com 5% das respostas indicando o “concordo totalmente”. A história como “um amontoado de crueldades e desgraças” também possuiu poucas concordâncias, com 16% (“concordo”) e 5% (“concordo totalmente”). O quantitativo dessas respostas pode levar a considerar que os alunos participantes da pesquisa apresentam uma noção alargada da disciplina história. Ademais, como a variedade de respostas foi grande, também pode sugerir uma percepção da história, por parte dos alunos, em vários momentos da vida.

Outra perspectiva que as questões ajudaram a visualizar foi em relação à maneira como os alunos e alunas consideram as fontes de informação ou entretenimento em que a História pode aparecer. Os meios audiovisuais – filmes, novelas e séries, documentários em vídeo, *youtubers* e vídeos do *Youtube* – tiveram números elevados na preferência, mas nem tão altos assim em relação à confiança (ver Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 – Quantitativo das respostas à Questão 2 do Momento I

Questão 2 - Quais as formas em que a história aparece que você mais confia?	Confio muito pouco	Confio pouco	Mais ou menos	Confio	Confio muito
Livros escolares	5%	16%	26%	42%	11%
Documentos e outros vestígios	5%	11%	26%	42%	16%
<i>Youtubers</i> e vídeos do <i>Youtube</i>	21%	32%	32%	5%	11%
Filmes	16%	32%	21%	16%	16%
Novelas e séries	21%	37%	26%	16%	0%
Documentários em vídeo	11%	16%	47%	21%	5%
Falas dos professores	5%	21%	42%	32%	0%
Falas de outros adultos (pais, avós)	16%	37%	26%	16%	5%
Museus e lugares históricos	16%	21%	26%	0%	37%
Livros não escolares de história ou sobre história	5%	32%	37%	26%	0%
Redes sociais (<i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , <i>Instagram</i> etc.)	53%	26%	16%	0%	5%
Sites da Internet	16%	42%	26%	11%	5%
Opinião de historiadores profissionais	16%	32%	32%	0%	21%
A opinião da maioria	37%	32%	32%	0%	0%
Memes	68%	11%	21%	0%	0%
Jogos eletrônicos (<i>games</i>)	53%	32%	16%	0%	0%
Desenhos animados	47%	21%	26%	5%	0%
Histórias em quadrinhos	53%	21%	21%	5%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

As perguntas que abordavam a temática do audiovisual colaboraram para perceber a importância ou preferência dada por alunos a certos veículos, sobretudo aqueles que se utilizam de imagens e sons. Mas também, muitos reconhecem um destaque para o papel de historiadores

e não veem confiança em meios muito presentes na sociedade, como redes sociais, *memes*, jogos eletrônicos e desenhos animados. Assim, esses meios, que são bastante comuns, sobretudo entre os jovens, não são vistos com confiança em relação às suas tentativas de abordagens da história.

Tabela 3 – Quantitativo das respostas à Questão 3 do Momento I

Questão 3 - Quais as formas em que a história aparece que você mais gosta?	Gosto muito pouco	Gosto pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
Livros escolares	26%	32%	37%	0%	5%
Documentos e outros vestígios	21%	32%	21%	11%	16%
<i>Youtubers</i> e vídeos do <i>Youtube</i>	21%	5%	26%	47%	0%
Filmes	16%	5%	11%	47%	21%
Novelas e séries	16%	5%	32%	37%	11%
Documentários em vídeo	11%	5%	42%	37%	5%
Falas dos professores	11%	16%	37%	37%	0%
Falas de outros adultos (pais, avós)	16%	16%	37%	26%	5%
Museus e lugares históricos	5%	11%	16%	47%	21%
Livros não escolares de história ou sobre história	26%	26%	21%	16%	11%
Redes sociais (<i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , <i>Instagram</i> etc.)	32%	5%	37%	16%	11%
Sites da Internet	32%	16%	37%	11%	5%
Opinião de historiadores profissionais	11%	0%	26%	53%	11%
A opinião da maioria	37%	5%	32%	26%	0%
<i>Memes</i>	26%	16%	32%	21%	5%
Jogos eletrônicos (<i>games</i>)	42%	11%	26%	21%	0%
Desenhos animados	32%	5%	37%	21%	5%
Histórias em quadrinhos	42%	16%	16%	26%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados obtidos através desses modelos de questões citados acima ajudam a perceber a presença de noções de conhecimento histórico, sua produção e difusão em estudantes do Ensino Médio. Pode-se aproximar essa percepção com a noção de consciência histórica. Pois, através das repostas obtidas com aquelas questões, identifica-se posicionamentos desses jovens em relação à História, bem como formas de construção e transmissão do conhecimento histórico. Ou seja, os elementos da consciência histórica dos alunos e alunas estão presentes nessas respostas.

As questões de múltipla escolha (questões 4 e 5), oriundas do Projeto Residente 2018, no Momento I, fazem referência ao período da ditadura militar no Brasil. A finalidade dessas questões foi perscrutar a respeito desse período específico da história do Brasil. Nessa

investigação, identificou-se que a maioria dos participantes considerou que “provavelmente” (com 42% das respostas) e “muito provavelmente” (com 26%) a vida no País há 40 anos era agitada por problemas entre ricos e pobres. Destacou-se ainda sobre esse período que a vida seria democrática, com 42% das respostas considerando como “provavelmente” e 11% como “muito provavelmente” para essa possibilidade. Paradoxalmente, alguns participantes também consideraram que a vida nesse período teria sido agitada por conflitos políticos, pois essa opção teve a indicação de 21% das respostas para “provavelmente” e 26% para “muito provavelmente” (ver Tabela 4). Vale destacar que a década de 1980 marca a consolidação da abertura e final do regime militar. É compreensível, dessa maneira, que os estudantes apresentem posicionamentos ambíguos em relação a esse período.

Tabela 4 – Quantitativo das respostas à Questão 4 do Momento I

Questão 4 - Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
Pacífica	21%	26%	26%	16%	11%
Explorada por um país estrangeiro	21%	21%	32%	16%	11%
Próspera e rica	21%	32%	16%	26%	5%
Democrática	16%	0%	32%	42%	11%
Poluída	32%	21%	21%	21%	5%
Agitada por problemas entre ricos e pobres	21%	0%	11%	42%	26%
Agitada por conflitos políticos	11%	11%	32%	21%	26%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para tentar identificar a noção de como foram os governos durante a ditadura, foi utilizada uma questão que solicitava uma associação dos governos militares com alguns aspectos. Nesse quesito, pode-se perceber que um bom número de respostas se concentrou na opção “nem concordo nem discordo”. Um bom número de respostas considerou que concordava que os governos militares não levavam em conta a opinião do povo para governar, já que 32% assinalaram a opção “concordo” e 21% “concordo totalmente”, em relação a esse item. Outros consideraram a ligação com a tortura e assassinato de opositores, mas também houve quem considerou o intenso desenvolvimento econômico (ver Tabela 5).

Assim, apesar de ter havido uma parcela significativa de pessoas que se posicionaram como “nem concordo nem discordo” – o que pode sugerir um certo desconhecimento em relação ao tema –, muitos se posicionaram em relação a definir uma ligação entre certas ações

sugeridas e os governos militares do Brasil. Ou seja, mobilizaram algum tipo de noção ou saber para, conscientemente, definir aspectos de um período da história do Brasil.

Tabela 5 – Quantitativo das respostas à Questão 5 do Momento I

Questão 5 - Os governos militares em nosso país podem ser ligados a:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Combate ao terrorismo para manutenção da ordem.	26%	11%	42%	21%	0%
Intenso desenvolvimento econômico.	16%	5%	47%	26%	5%
Tortura e assassinato de opositores.	16%	5%	42%	26%	11%
Não levar em conta a opinião do povo para governar.	5%	5%	37%	32%	21%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Momento I teve ainda mais três questões, sobre as quais os estudantes deveriam discorrer a respeito de pontos sobre a ditadura militar e da possibilidade de utilização de filmes para se conhecer a respeito desse período. As questões foram as seguintes:

6º) *O que você entende por ditadura militar?*

7º) *Você considera importante estudar sobre a ditadura militar no Brasil? Porquê?*

8º) *Você acha possível aprender história através de filmes? Por quê?*

Na primeira questão dissertativa, solicitou-se que fosse feita uma definição de ditadura militar, segundo o entendimento dos próprios estudantes. As respostas para a definição foram variadas: dois participantes não definiram por considerarem não entender o assunto, outros dois consideraram uma guerra, três deles retiraram de *sites* da *internet* uma definição, quatro usaram as palavras “difícil”, “rígido” e “conturbado” para definir o período, por fim, outros cinco fizeram referência a um governo exercido por militares.

A ausência de definições ou utilização de adjetivos para definir o período da ditadura militar no Brasil pode ter se dado em decorrência de dificuldades em evocar ou formular uma definição sobre um período histórico. Recorrer a adjetivos como “rígido” e “difícil” pode ser uma tentativa de transpor para a escrita possíveis angústias e sofrimentos que, de alguma forma, estão presentes na ideia que se tem sobre o período. Desse modo, por exemplo, definiu-se que a ditadura militar como “um processo muito rígido, que não deveria ter existido” (Alessandra). Assim, pode ter ocorrido o fato de o sujeito não transportar para as letras as concepções e informações que subsidiam a formulação da percepção de uma determinada época.

A utilização da palavra “guerra” em algumas repostas pode indicar uma alusão aos militares. A referência direta aos militares – apesar de não ter estado presente na grande maioria

das respostas – apresentou uma tentativa de definição mais ampla de ditadura militar. Evidentemente, não se sabe se houve algum tipo de ajuda ou consulta nas formulações das respostas, mas de todo modo, representam uma tentativa de expor uma noção sobre o período requerido. Houve definição que, sem se referir diretamente ao passado brasileiro, considerou que ditadura militar “[...] é quando na política envolver militares e não levam em conta a opinião do povo para decisões e tomam a frente completamente.” (Claudia).

Das definições construídas pelos participantes, uma se destacou por destoar completamente das demais. Enquanto a maioria das tentativas de definir a ditadura militar procurava aludir às dificuldades da época, a luta (guerra) e ao autoritarismo, houve uma definição que apresentou uma concepção “romantizada”, o que denota um certo negacionismo em relação à ditadura militar. Foi colocado que a ditadura militar seria “[...] um país onde tem ordem e rigidez onde a população é respeitada” (Luiz). Essa concepção pode estar relacionada com uma noção parcial da ditadura militar, muitas vezes difundida, de que nesse período praticamente inexistia criminalidade ou, ainda, em função da disseminação de concepções negacionistas sobre a ditadura militar e suas práticas autoritárias e violentas. De todo modo, essa concepção, exposta por um dos participantes, não está distante de muitas ideias definidas por estudiosos e políticos que relativizam ou negam as práticas antidemocráticas do regime militar brasileiro.

Ainda sobre a ditadura militar, o presente trabalho procurou investigar sobre a importância do estudo desse período. Praticamente todos os participantes (17 estudantes) consideraram importante estudar esse período. Porém, houve quem considerasse não ser relevante estudar o referido período, “[...] pois é um certo gatilho para algumas situações” (Alessandra). Ou seja, parece que nessa resposta, o participante se ateu à possibilidade de o estudo sobre a ditadura militar afetar emocionalmente ou desencadear algum tipo de reação nas pessoas.

As justificativas para a importância de estudar a ditadura militar no Brasil fundamentaram-se em vários fatores. Muitos seguiram uma linha genérica da importância em conhecer o passado, considerando relevante estudar esse período “porque desse jeito podemos conhecer como foi aquele tempo” (Caroline). Outros se referiram às possíveis contribuições em relação às opiniões sobre política e sociedade. Considerou-se, por exemplo, que seria importante “porque todo mundo precisa aprender a se posicionar” (Cynthia) e “para poder dar opiniões” (Kassia).

Novamente, de forma mínima, a presença de uma concepção negacionista esteve presente. Apesar de também seguir a linha generalizante de considerar relevante aprender sobre

o passado, houve a apresentação de uma colocação que pode ser entendida com negacionista, pois desconsiderou a existência de ditadura militar no Brasil, ao definir que a importância seria “para aprender mais sobre anos passados e outros países onde têm ditadura” (Luiz). Ou seja, nessa frase, mesmo ao se referir ao presente, deixa transparecer que no Brasil não houve o período de governos ditatoriais.

O instrumento Momento I foi finalizado com a consulta sobre a possibilidade de se aprender história por meio de filmes. A grande maioria dos participantes – 16 estudantes – respondeu afirmativamente sobre essa possibilidade. Nessa parte da atividade, ficou evidente a aproximação que a linguagem cinematográfica possui com os estudantes e como eles veem a presença do conhecimento histórico também nesse tipo de produção, como ficou evidenciada no relato: “A história está pode ser abordada de diversas maneiras e tem grande importância para o conhecimento histórico”. (Fernanda).

Apesar da ampla concordância entre alunos e alunas na utilização de filmes para a construção do conhecimento histórico, há especificidades em relação ao universo estudantil, sobretudo da escola pública, que podem obstar o desenvolvimento de atividades que usam esse recurso. Pode-se apontar, ainda que seja uma generalização arriscada em relação à juventude, a disposição (ou falta dela) dos estudantes em ficarem concentrados assistindo a algo durante um tempo relativamente longo. Nesse sentido, por exemplo, houve quem não confirmasse a possibilidade de aprendizagem a partir de filmes, considerando apenas que “talvez, para quem tem paciência porque ali retrata e mostra como era as leis ilustra visualmente e auditivamente [sic].” (Luiz).

A atividade correspondente ao Momento I foi realizada pelos estudantes em casa, antes de assistirem aos filmes. A intenção era investigar a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas. O Momento I, não obteve a participação da totalidade da turma, mas ajudou a perceber a presença – assim como ausência – de concepções e ideias que integram o pensamento de muitos jovens estudantes.

4.3.2 As exibições dos filmes: das adversidades impostas à pesquisa pela pandemia de Covid-19 à efetivação da proposta de trabalho.

A ideia inicial, quando foi elaborado o projeto que norteou esta pesquisa, era de trabalhar com os filmes nas aulas de História em turmas do 3º ano do Ensino Médio. Mas o período

previsto para a realização das atividades da pesquisa – ano de 2021 – estava ainda sofrendo com as medidas de restrições impostas em função da pandemia da Covid-19, instalada no ano de 2020. As aulas foram suspensas após o início da pandemia e retornaram no ano seguinte, mas de forma remota, ou seja, não presencial. Todos acabaram sofrendo, de alguma forma, com os impactos da pandemia. Os sentimentos de temor, incerteza e angústia que a doença e as alterações nas vidas das pessoas causavam também foram fatores que influenciaram, de certa maneira, o andamento da pesquisa.

A volta das atividades presenciais nas escolas públicas foi acontecendo, aos poucos, durante o segundo semestre, com aulas semipresenciais, inicialmente, e só depois o retorno das aulas completamente presenciais. Porém, a conformação de um ano letivo atípico e a quase desintegração das turmas do 3º ano, que seriam o lócus do estudo, em virtude da ampliação das políticas de conclusão do Ensino Médio adotadas pelo poder público no estado da Bahia, acabaram impondo o adiamento da pesquisa para o ano seguinte, 2022, o qual já funcionou totalmente presencial.

O período do ensino remoto acabou promovendo a consolidação da utilização das novas tecnologias e plataformas de estudo na Educação Básica. Uma das alternativas adotadas em virtude do ensino remoto foi o uso de uma ferramenta desenvolvida pela *Google* para construção de atividades com questionários que os estudantes respondem através do navegador de *internet*: o *Google* Formulários. Essa plataforma – usada frequentemente no período do ensino remoto – acabou se revelando um instrumento interessante para a realização das atividades de sondagem pensadas para os participantes da pesquisa.

O desenvolvimento das atividades encontrou uma peculiaridade que não se pensava na formulação da intenção de pesquisa. As atividades, e a pesquisa como um todo, foram realizadas em uma disciplina eletiva do Novo Ensino Médio, chamada “Cinecríticos”, oferecida aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, turma em que o pesquisador ministra, já que não atuou em turmas de 3º ano. Contudo, na sua abordagem, procurou-se seguir as concepções e métodos pensados para as aulas de História. Essa peculiaridade não comprometeu o desenvolvimento das atividades e seus resultados foram satisfatórios para a conclusão da pesquisa.

Os filmes foram exibidos em um auditório da escola – com capacidade para cerca de 40 pessoas –, onde são montados os equipamentos necessários: projetor, computador e caixa de som. Vale ressaltar que o espaço não era o mais adequado em função de uma forte presença de iluminação natural, que compromete a qualidade da imagem projetada, e também da qualidade do som, transmitido por uma caixa que não consegue emitir uma qualidade necessária para o tamanho do espaço. Esses problemas refletem as dificuldades que são comuns nas escolas

quando se pretende trabalhar com o audiovisual e, talvez, podem até afetar a atenção dispensadas pelos estudantes àquilo que está sendo exibido.

Como forma de preparação para assistir aos filmes, se pretendeu apenas incitar os estudantes com as perguntas presentes no questionário que compreende ao Momento I. Procurou-se apresentar a temática e a utilização de filmes no ensino de História, mas sem incorrer em um direcionamento sobre o que explorar ou focar nos filmes. Esperava-se que os momentos que precederiam às exibições dos filmes não fossem previamente permeados por tarefas que pudessem se sobrepor à experiência de assistir as películas.

As exibições dos filmes aconteceram em três sessões que corresponderam a duas horas/aulas (100 minutos) para cada uma delas. Na primeira, foi exibido o filme *Batismo de sangue*. Na semana seguinte aconteceu a segunda sessão, em que foi mostrado o filme *O que é isso, companheiro?*, porém, devido ao horário, não foi possível realizar a exibição completa do filme nesse momento, tendo que ser finalizado somente algumas semanas depois devido a feriados e o desenvolvimento de outras atividades escolares no dia das aulas da disciplina eletiva “Cinecríticos”. O intervalo muito longo para finalizar a exibição do último filme foi uma intercorrência que não prejudicou o desenvolvimento da conclusão das atividades da pesquisa, pois os estudantes que assistiram aos filmes conseguiam externar nas discussões muitos elementos presentes nessas obras. Além disso, as adversidades, intercorrências e contratempos são aspectos frequentemente presentes na realidade escolar. A pesquisa teve que lidar com esses fatores, afinal, não seria possível nem interessante desenvolvê-la em situações “perfeitas”, pois seriam artificiais e não corresponderiam à realidade enfrentada pelo trabalho docente no cotidiano escolar.

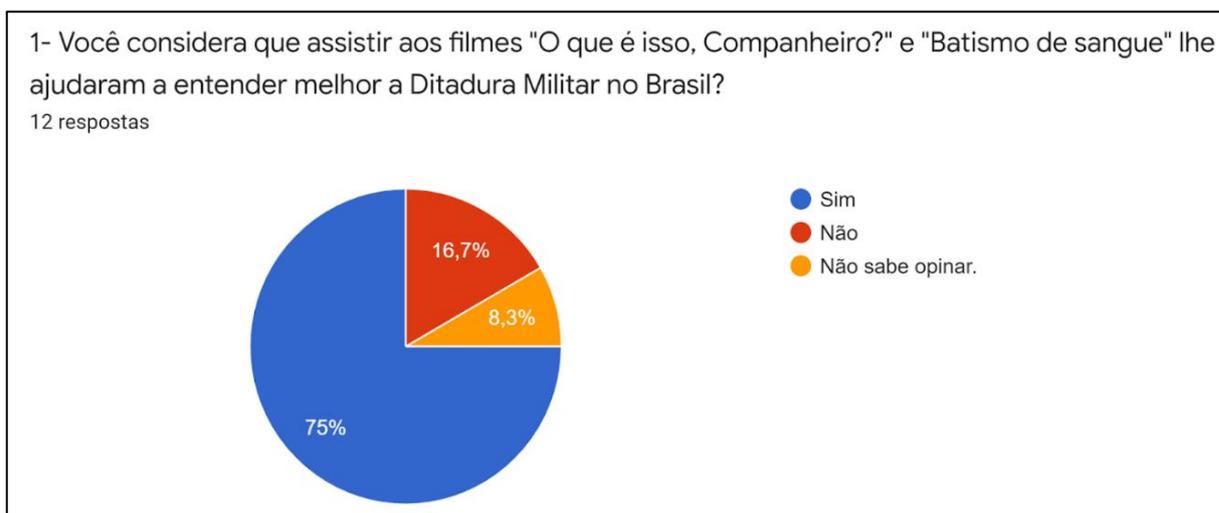
Na retomada do filme, fez-se uma recapitulação daquilo que fora assistido na sessão anterior, já que havia passado algum tempo desde a exibição de uma parte do filme. O término da exibição ocorreu no mesmo dia da atividade final da pesquisa e acabou sendo muito proveitoso, pois ocorreu a finalização das atividades juntamente com a conclusão da mostra dos filmes e da discussão envolvendo os estudantes sobre as películas e suas temáticas.

4.3.3 Percepções após os filmes: considerações sobre as respostas dos estudantes no Momento sobre Conhecimentos em História II

A realização do Momento II aconteceu após a exibição dos filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?*, ressaltando que eles foram apresentados para os alunos em sessões diferentes. A finalidade da atividade do Momento II foi perceber a recepção, impressão e concepções expressas pelos estudantes relacionando os filmes com a temática da ditadura militar no Brasil. A atividade compreendeu quatro questões de múltiplas escolhas (Figuras 1 a 4), com solicitações de explicações sobre o motivo de ter optado pela resposta em cada uma, totalizando oito perguntas que foram respondidas por 12 estudantes.

O Momento II procurou saber dos estudantes sobre a contribuição dos filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* para uma melhor compreensão sobre a ditadura militar no Brasil. As respostas dos alunos e alunas, participantes desse momento da atividade, foi majoritariamente afirmativa, como indica a Figura 1. Entre as variadas explicações, muitas tocaram na questão da visualização de imagens e cenas como fator facilitador da compreensão. Considerou-se, por exemplo, que assistindo se consegue “entender o que aconteceu naquela época” (Kassia).

Figura 1 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 1 do Momento II



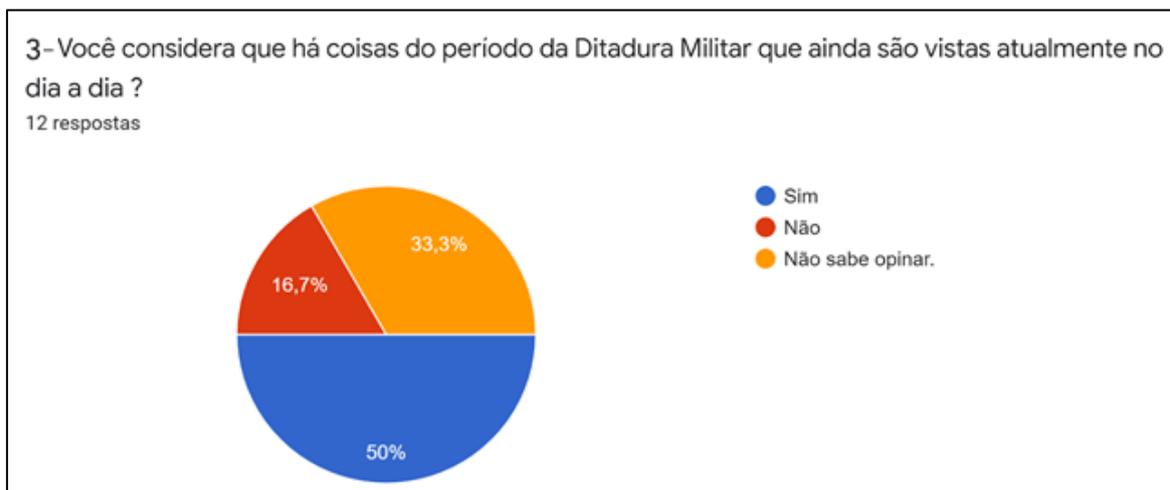
Fonte: <https://shre.ink/IDi>

A relação entre presente e passado também foi abordada no Momento II. Seguindo a concepção de consciência histórica, procurou-se identificar a percepção dos alunos e alunas a respeito das permanências ou continuidades nos desdobramentos dos momentos históricos.

Nesse momento, a possibilidade de continuidades de práticas ou elementos da ditadura militar foi relatada por alguns estudantes (ver Figura 2). Pode-se inferir que um dos motivos que explicam a consideração pela continuidade de práticas do período da ditadura militar seja em função de certas ações feitas pela Polícia Militar, pois houve referência à “questão de prender inocentes, tortura, os militares abusar da autoridade” (Claudia). Ainda que em muitos

momentos apareceram, na atividade, explicações genéricas ou superficiais – “pessoas agem como se tivessem naquele tempo e isso não é bom” (Cynthia) –, foi possível perceber tentativas de estabelecer relações entre o passado e o presente.

Figura 2 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 3 do Momento II



Fonte: <https://shre.ink/IDi>

Os filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* estão inseridos entre as produções cinematográficas que procuraram abordar um período traumático da história do Brasil. Sofreram, desde seus lançamentos, críticas negativas e positivas e ficaram, há que se considerar, consolidados entre as obras do cinema nacional que trataram sobre a ditadura militar. Com o desenvolvimento da presente pesquisa, identificou-se uma grande aprovação desses filmes por parte dos estudantes (ver Figura 3).

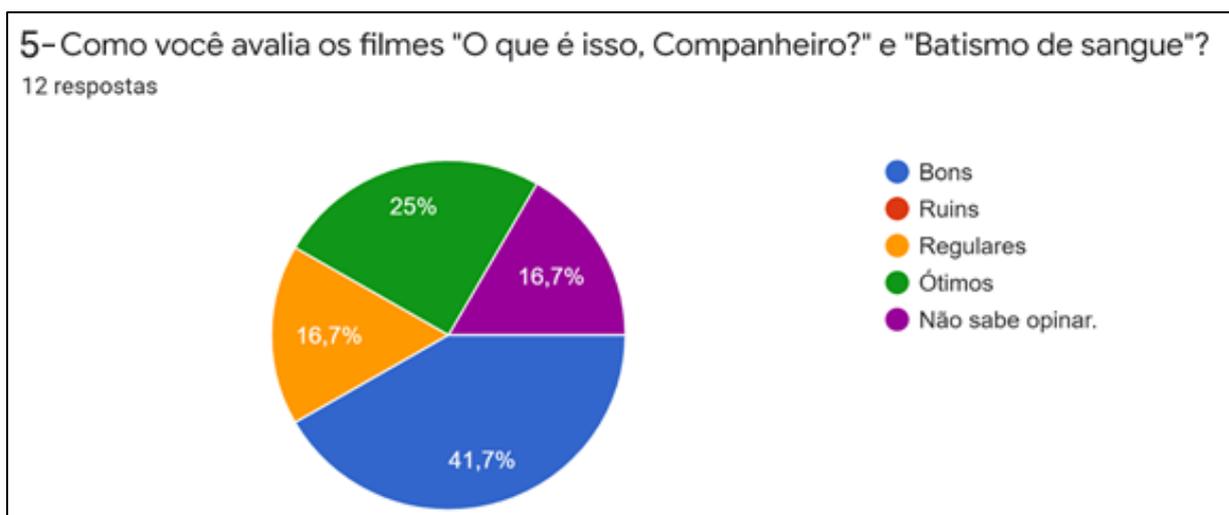
A aprovação por parte dos alunos e alunas não significa, vale a ressalva, uma contestação às muitas das críticas negativas feitas para aqueles filmes. O posicionamento favorável dos alunos pode ser significativo para se refletir sobre a recepção e aceitação dessas obras em virtude não só de seus atributos estéticos, mas também devido à temática abordada por esses filmes e a possibilidade de aprender com eles. Dessa forma, esses filmes foram considerados bons “por contar boas histórias e elas terem uma importância” (Marcelia), ou, ainda, que são ótimos “porque pude aprender com isso” (Kassia).

Vale ressaltar que essas avaliações correspondem às opiniões de estudantes sem grandes análises e investigações sobre as produções cinematográficas. Ou seja, são posicionamentos realizados apenas ao assistirem os filmes. Não significam, portanto, que foram frutos de algum tipo de contato com estudos sobre as obras, críticas ou análises fílmicas nem sobre os acontecimentos retratados. Foi a experiência de assistir aos filmes juntamente com seus conhecimentos que levou à formulação das avaliações sobre as obras.

A aprovação na utilização dos filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* contribuiu para reforçar a ideia defendida neste trabalho de que essas obras têm um considerável potencial para utilização nas aulas de história. A boa recepção, por parte dos estudantes, é importante também porque pode significar uma identificação com elementos das histórias ou a apreensão de aspectos que complementem a construção dos seus conhecimentos sobre a temática abordada nas obras.

Sobre os filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?*, houve uma grande aceitação pelos estudantes, mas também ocorreram avaliações classificatórias de regulares e, até mesmo, posicionamentos de não saber opinar sobre uma avaliação dos filmes (Figura 3). As tentativas de justificção dessas considerações não foram substanciais ou nem existiram, o que pode sugerir uma questão de preferência pessoal, de resistência às propostas narrativas dos filmes ou alguma dificuldade no acompanhamento das histórias retratadas. De todo modo, as respostas que seguiram essa avaliação careceram de explicações, deixando uma margem muito grande para interpretações sobre a opção pelas respostas.

Figura 3 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 5 do Momento II



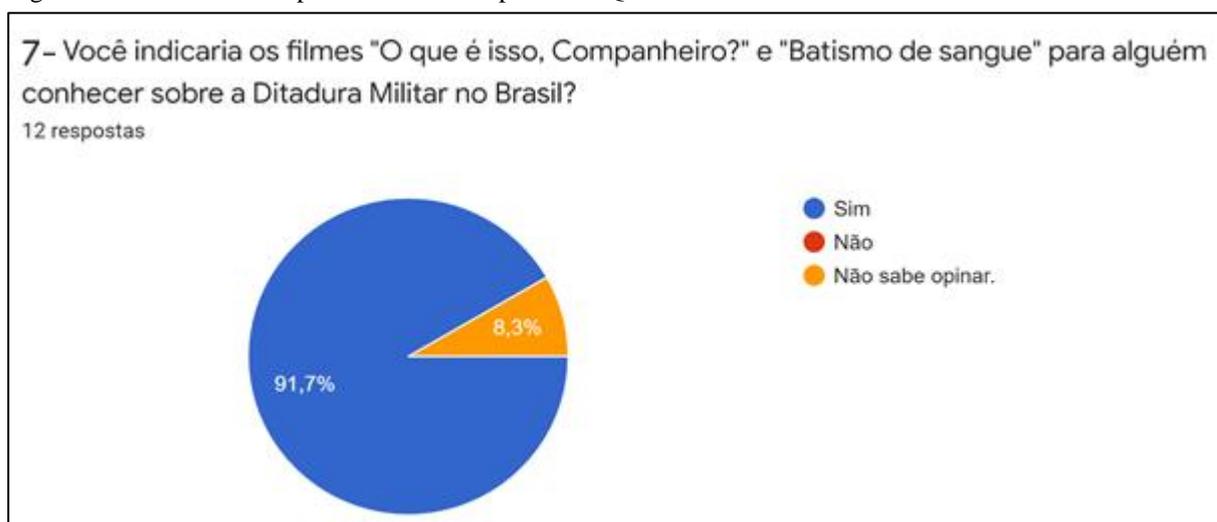
Fonte: <https://shre.ink/IDi>

Ainda com relação às avaliações sobre os filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* feitas pelos estudantes, destacou-se o fato de ter havido uma recomendação maciça para a utilização desses filmes como meio para conhecer o período da ditadura militar (ver Figura 4). Aqui, talvez, tenha prevalecido o fato de os filmes promoverem, através das imagens e sons, uma tentativa de aproximação com a realidade. Pois, “[...] a especificidade do cinema como manifestação artística deve-se à capacidade subjetiva de mostrar uma realidade.”. (GUTFREIND, 2006, p. 10). Nesse sentido, pode ter havido a consideração de que os filmes

expressam, com algum grau de verossimilhança, situações reais e, portanto, seria uma fonte de conhecimento sobre o assunto.

O fato de os filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?* poderem promover algum tipo de ensinamento foi destaque entre as opiniões de diversos estudantes que aprovaram a indicação desses filmes para o estudo sobre a ditadura militar. Foi considerado, dessa forma, que “dá pra você aprender muitas coisas através do[s] filme[s]” (Claudia) ou que “indicaria para que as pessoas viessem a compreender melhor a ditadura militar” (Juliana). Essas considerações, vale destacar, podem ter sido influenciadas pelo contexto da atividade e suas perguntas, pois acabou ficando implícita, para os próprios alunos, a finalidade da utilização desses filmes para a contribuição na construção de conhecimentos sobre a temática.

Figura 4 – Gráfico com os percentuais das respostas da Questão 7 do Momento II



Fonte: <https://shre.ink/IDi>

A realização do Momento II foi fundamental para a construção de considerações a respeito das concepções trazidas neste trabalho. A utilização dos filmes desencadeou algumas contribuições em relação aos conhecimentos prévios e em desenvolvimento nos estudantes. Reconhece-se, não obstante, a impressão de que ainda permaneceram equívocos, generalizações e lacunas nas repostas comentadas. Apesar disso, essas permanências são compreensíveis e não invalidam a concepção defendida aqui. Os filmes não devem ser considerados a panaceia para as dificuldades de aprendizagem. Não podem ser vistos como o meio inequívoco ou suficiente para o acesso ou construção de conhecimentos sobre um determinado assunto. De fato, as produções cinematográficas são elementos que podem representar consideráveis potenciais de contribuição para a construção do conhecimento.

4.3.4 Aula-oficina com filmes como proposta de intervenção pedagógica

O trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História deve conter a criação de uma proposta de intervenção pedagógica, conhecida como “produto”. Aqui, esse material corresponde a uma sugestão de aula-oficina desenvolvida a partir das atividades feitas ao longo da pesquisa. A parte final do desenvolvimento da pesquisa – a terceira atividade – correspondeu ao encerramento dos trabalhos e à conclusão das atividades envolvendo a concepção de aula-oficina que fundamentou grande parte da presente pesquisa.

As possibilidades contributivas dos filmes para a aprendizagem foram verificadas também na última atividade realizada na execução da pesquisa: a construção de uma narrativa escrita que abordasse a temática da ditadura militar. Os trabalhos realizados pelos alunos e alunas corresponderam à fase final da coleta de dados. A ideia dessa construção ancorou-se na concepção de consciência histórica, que considera a narrativa como elemento intrínseco à aprendizagem histórica e ao conhecimento histórico (RÜSEN, 2012). “O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história.” (RÜSEN, 2001 apud CAINELLI, 2019, p. 60). Procurou-se, portanto, perceber, através da elaboração de textos escritos, características das narrativas sobre a temática abordada nos filmes feitas pelos estudantes após assistirem aos filmes.

Na finalização da aplicação da pesquisa com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, solicitou-se, de cada aluno, a produção de um pequeno texto em que fosse tratado sobre a ditadura militar no Brasil. Essa atividade teve por finalidade resultar numa materialização das narrativas dos estudantes sobre a temática presente nos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*.

Através da atividade de produção textual, cada estudante – depois de ter assistido aos filmes – criou um texto em que falava sobre a ditadura militar no Brasil. Essa atividade resultou em 20 produções dos alunos, mas, cinco delas foram cópias, parciais ou completas, de trechos de escritos encontrados em *sites* da *internet*. Como foi dito anteriormente, o objetivo dessa atividade foi analisar a construção de narrativas sobre a temática após os alunos terem assistido aos filmes e, assim, concluir as atividades envolvendo da aula-oficina. Desse modo, aqui, primeiramente serão analisados os conteúdos dos textos e, em seguida, será feita uma síntese com os elementos e etapas que compõem a proposta de atividades para aula-oficina desenvolvida neste trabalho.

Analisando as produções textuais feitas pelos alunos e alunas, pode-se perceber uma grande atenção dada à tortura, à repressão e à violência no período do regime militar no Brasil. Houve a definição de que “a ditadura militar foi um período de torturas [e] covardia para tentar tirar informações da sociedade vindo principalmente dos militares” (Claudia). Além disso, sobre esse momento, foi considerado “que as pessoas viviam uma época de censura, tortura e mais” (Kassia). A frequente presença de referências à violência e à tortura pode ser relacionada com situações representadas nos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*. Em ambos, a tortura e a violência são abordadas em grande escala, sendo que no último, a recriação de cenas de torturas foi mais demorada, intensa e visceral e, assim, mais impactante.

É preciso ressaltar que não houve para esses estudantes, no corrente ano letivo, uma aula de história sobre o assunto abordado nos filmes e nas produções textuais dos alunos. Não significa, entretanto, que muitos dos estudantes não tenham recorrido a algum tipo de consulta para a formulação dos textos. Assim sendo, a grande maioria dos trabalhos (exceto aqueles que transcreveram literalmente de textos da *internet*) foram tentativas de construção de uma narrativa a partir de elementos e conceitos construídos pelos próprios estudantes a partir de seus saberes e do contato com os filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*.

A atuação dos opositores ao regime militar marcou gerações e se configurou como um importante elemento na construção ou evocação da noção de cidadania no País. Em que pese a forma como os filmes usados na pesquisa retrataram os personagens e situações relacionados à essa oposição poderem levantar críticas, é inegável que essas produções colocaram a luta contra o regime em destaque. Além disso, “[...] o cinema tende a consolidar e disseminar memórias históricas construídas por diversos agentes e instituições, particularmente sensíveis no caso do passado traumático de uma sociedade.” (NAPOLITANO; SELIPRANDY, 2018, p. 77).

Esses filmes tiveram como perceptível contribuição a ênfase aos movimentos de oposição à ditadura que muitas vezes tendem a sofrer algum tipo de processo de esquecimento conduzido pela chamada “história oficial”. Entre os estudantes que participaram da pesquisa, a referência à resistência à ditadura também apareceu: “Muitas pessoas não concordavam com a ditadura e por isso sequestravam políticos, embaixadores” (Kassia). Novamente, pode-se associar essa alusão por parte dos estudantes aos movimentos opositores abordados nos filmes. Nesse sentido, a opressão do regime acabou “[...] fazendo as pessoas tomarem medidas drásticas, cometendo crimes no intuito de se verem livres do governo e essas pessoas acabaram sendo duramente julgadas e torturadas, por simplesmente expor sua opinião” (Fernanda).

Através dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, foi possível identificar a concentração de narrativas na opressão, violência e tortura promovidas pelo regime militar. A

contestação à situação política também foi colocada em muitos momentos. Esses elementos podem ser considerados necessários quando se tende a evitar a postura negacionista. Portanto, as considerações emitidas pelos alunos podem corresponder a contribuições significativas para o processo de constituição da memória.

Nos textos, houve referência direta à temática do filme *Batismo de sangue*, pois foi lembrado que “os grupos dominicanos escondiam e forneciam e guardavam armas para as guerrilhas” (Caroline), assim como ao filme *O que é isso, companheiro?*, ao afirmar que “muitas pessoas não concordavam com a ditadura no Brasil e por isso alguns sequestravam políticos, embaixadores, pessoas de um grande poder” (Kassia). Ainda que possam ser referências fragmentadas, essas alusões feitas nas produções dos estudantes indicam a apreensão de importantes elementos da história do Brasil a partir do que viram nos filmes.

As observações a respeito da violência, repressão e tortura foram muito presentes nos textos dos alunos. Foi lembrado que “esse regime durou 21 anos e neste tempo houve perseguições, censuras e muitas restrições” (Marcelia) e que “muitas vezes quando eram presos eram torturados, levando choque, sendo colocados no pau de ara e ali apanhavam” (Alessandra). Além disso, houve referência também à perseguição aos artistas que contestaram o regime ditatorial: “Muitos artistas na época que não eram a favor da ditadura eram perseguidos, detidos, presos, torturados e muitos deixavam suas casas e se mudavam para o exterior” (Julieta). Enfim, vários aspectos históricos que envolvem o período da ditadura militar no Brasil foram evocados nas produções dos estudantes.

As relações entre passado e presente também foram feitas em alguns textos. Vale destacar, nesse sentido, a observação feita a uma das vítimas de tortura que teve um importante papel na política recente: “Uma das pessoas que sofreram muito com a ditadura foi a ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, que foi perseguida e torturada apenas porque não ser favorável ao regime” (Julieta). Pode-se perceber, talvez, que esta indicação sirva para mostrar que o passado traumático ainda é percebido em alguns aspectos ou personalidades do presente.

É preciso ressaltar que não houve a orientação para a introdução de informações predeterminadas nos textos. Elas foram colocadas segundo as ideias e concepções dos próprios alunos, o que não significa que não podem ter recorrido a consultas de textos disponíveis na *internet* ou de outras fontes. De todo modo, os textos produzidos foram resultados da iniciativa criativa dos alunos, surgidos a partir do contato com as histórias retratadas nos filmes, com a discussão sobre eles e suas temáticas, podendo serem tomados como expressões de suas noções e apreensões.

A elaboração do “produto” ou proposta de intervenção pedagógica, representou uma conclusão muito pertinente para o presente estudo. Ao longo deste trabalho, procurou-se ressaltar a participação de estudantes como atuantes na construção de conhecimentos. Portanto, o produto foi resultado de um trabalho colaborativo em que a ação de desenvolvimento de conhecimentos, realizada pelos alunos, foi essencial para a construção de uma proposta capaz de redundar em contribuições para outras pessoas que fizerem uso desse material.

4.3.4.1 Descrição da proposta de intervenção pedagógica: as atividades em torno da utilização dos filmes “Batismo de sangue” e “O que é isso, companheiro?”

Para as professoras e professores de História da Educação Básica, aqui estão as indicações de atividades ou sequências didáticas propostas para a realização de um trabalho envolvendo os filmes. Elas foram pensadas para turmas do Ensino Médio, mas há a possibilidade de utilização no Fundamental II. Vale ressaltar que são sugestões, portanto podem e devem ser adaptadas ou alteradas de acordo com os objetivos e especificidades de cada realidade escolar.

A proposta de atividades, fundamentadas na concepção de aula-oficina, está de forma esquematizada no Plano de Atividades presente no Apêndice A. Ainda assim, serão descritas a seguir as etapas que caracterizam cada momento que integra a sugestão colocada aqui. Não será especificado nesta descrição a duração cada etapa, objetivos, recursos e maiores detalhes das atividades, mas que constam no Plano de Atividades referido anteriormente.

1ª etapa: Levantamento dos conhecimentos prévios

Nesse primeiro momento, são observados os conhecimentos prévios dos alunos através de perguntas de múltiplas escolhas e dissertativas (ver Apêndice). A proposta de questionário implementada pelo autor foi *on-line*, devido à otimização do tempo e por entender ser viável a realização de atividades por meios digitais, mas, esta atividade pode ser realizada presencialmente com o material impresso.

2ª etapa: Exibição do filme “Batismo de sangue”

A ordem de exibição do filme não é fixa. Aqui, preferiu-se iniciar com *Batismo de sangue* sem uma razão pedagógica. O autor não adotou uma preparação dos alunos sobre os filmes, pois entende que a experiência de os assistir precisaria ocorrer sem informações ou ressalvas anteriores.

3ª etapa: Exibição do filme “O que é isso, companheiro?”

Devido à questão de carga horária de História na Educação Básica e também para uma melhor experiência de assistir às películas, a exibição do segundo filme deverá ocorrer na semana seguinte à do primeiro. Esse intervalo pode ser interessante para ajudar a desenvolver reflexões sobre o que foi abordado no primeiro filme.

4ª etapa: Questionário sobre os filmes e suas temáticas / Discussão e socialização das impressões sobre os filmes e suas temáticas

Nesse momento deve ser, inicialmente, aplicado outro questionário que aborde elementos presentes nos filmes e nas suas temáticas (ver Apêndices D e E). Novamente, o autor recorreu a um modelo de aplicação *on-line*, mas esta atividade também pode ser realizada por meios impressos. O segundo momento dessa etapa consiste na discussão e socialização das impressões sobre os filmes e o período do regime militar. Nesse momento, sugere-se a introdução de outras fontes ou materiais que abordem temáticas desse período, como fotografias, recortes de jornal e letras de músicas. Durante a socialização, pode-se requerer o levantamento de palavras ou termos que caracterizam ou são emblemáticos para se definir a ditadura militar no Brasil.

5ª etapa: Produção de texto sobre a ditadura militar no Brasil

Por fim, a atividade de conclusão dessa proposta corresponde a elaboração, pelos alunos, de um texto dissertativo sobre a ditadura militar no Brasil (ver Apêndice H). O texto, que pode ser uma espécie de redação escolar, deverá ser livre, escrito pelos estudantes a partir de seus conhecimentos, impressões e descobertas ocorridas a partir das atividades anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelas potencialidades em relação ao uso do cinema nas aulas de história. A investigação sobre essa temática, que inicialmente estava fundamentada na preferência pessoal do autor, recorreu a análises variadas sobre importantes aspectos que compõem a educação escolar e a aprendizagem em história. Cinema e História e ensino de história, relação com o saber, a escola na contemporaneidade, consciência histórica e aprendizagem histórica foram as principais chaves de leitura e conceitos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa e a construção do texto dissertativo.

A realização da pesquisa e a escrita da dissertação sofreram algumas interferências causadas pela pandemia de Covid-19 que se instalou no mundo, marcadamente a partir do início de 2020. A suspensão das atividades presenciais nas escolas, os temores e incertezas que povoaram os sentimentos e ações de grande parte da sociedade também foram elementos que, de certo modo, estiveram presentes no desenvolvimento do presente trabalho. O emprego do ensino remoto, por exemplo, com a utilização massiva das mídias e novas tecnologias (videoaulas, *sites* e ambientes virtuais), acabou sendo decisivo para a formulação e aplicação de atividades da pesquisa via *internet*, através do *Google* Formulários, mesmo a pesquisa ocorrendo no momento após o retorno das atividades presenciais nas escolas.

As análises trazidas ao longo deste trabalho sobre cinema e ensino de história, relação com o saber, escola e consciência histórica foram importantes para tornar mais consistentes as ideias em torno da pesquisa, as quais envolveram repensar aspectos da educação e do ensino de história para que sejam mais significativos e importantes para a formação dos estudantes. Esses conceitos e abordagens trazidas aqui não pretenderam fechar o campo de possibilidades de enfoques e discussões que envolvam a sempre inquietante área do ensino. Corresponderam, na verdade, a mais uma tentativa de contribuição para o incremento da educação escolar.

As investigações e análises em relação à utilização de filmes no ensino de história são cada vez mais frequentes em estudos sobre a educação. O cinema possui um grande potencial para se refletir sobre a história e, até mesmo, sua própria escrita. Para expressar como aqui foi entendido o cinema, vale recorrer a seguinte colocação: “Passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo ‘realidades’”. (FABRIS, 2008, p. 123). Ou seja, cinema, como artefato cultural solidificado na sociedade contemporânea, precisa estar mais próximo também da educação escolar.

A utilização dos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue* foi uma decisão que pode ter sido arriscada pelo fato de serem obras muito presentes em estudos sobre a ditadura militar no Brasil e porque obtiveram sérias críticas em relação às suas abordagens. Apesar disso, entendeu-se que o trabalho com cinema no ensino de história deve estar aberto às várias possibilidades fílmicas e que não foram esgotadas as perspectivas interpretativas. Além disso, reconhece-se que essas obras possuem sim seus méritos.

As análises sobre esses filmes ajudaram a situá-los dentro do campo das possibilidades. Vendo-os como obras artísticas que refletem certas questões relacionadas com suas produções e o momento em que foram realizadas, entende-se que não são obras inequívocas – como aliás, nenhuma produção cinematográfica pode assim ser considerada – sobre a temática abordada. É, justamente, por não serem obras “perfeitas” que elas podem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens, sobretudo a aprendizagem histórica.

O trabalho realizado com os filmes – as três atividades desenvolvidas com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio – conseguiu alcançar muitos dos objetivos esperados, como é perceptível na própria formulação da proposta de intervenção pedagógica. Não se pode negar, de certo, que ficaram lacunas na execução da pesquisa. Uma dessas faltas diz respeito a uma maior reflexão, por parte dos estudantes participantes da pesquisa, sobre os aspectos passíveis de críticas negativas ou ressalvas nos filmes. Apesar de ela estar presente no discurso do pesquisador, faltou possibilitar uma forma de se fazer presente também no discurso dos participantes. Só que essa abordagem demandaria um aprofundamento maior e mais longo da pesquisa que não coube ao presente trabalho.

Além disso, ainda em relação às faltas suscitadas acima, podemos considerar – embora não tenha representado um obstáculo para o andamento e conclusão da pesquisa – o quantitativo menor do que o esperado de participantes na pesquisa. Essa questão pode ser relacionada à própria dinâmica escolar e à realidade da escola pública, a respeito da qual, muitas vezes, é comum o pouco envolvimento do contingente de alunos com as atividades propostas. Neste trabalho, pretendeu-se que as atividades desenvolvidas para a pesquisa fossem vistas como atividades escolares, realizadas dentro da proposta curricular de uma disciplina.

Os resultados obtidos com a pesquisa ajudaram a confirmar a importância dada pelos jovens – e pela sociedade de um modo geral – às imagens. Em muitos relatos dos alunos, a referência à visualização das situações representou um ponto positivo para a compreensão da temática. Não se pode garantir, porém, que as mais de três horas somadas de exibição dos dois filmes tiveram a atenção completa de todos os alunos em todos os momentos. Essa é, também, parte da realidade escolar, em que é comum a dificuldade de concentração e permanência em

uma única atividade por muito tempo. Novamente, essa característica não pode ser considerada um obstáculo nem contradição à utilização de filmes nas aulas de história, pois é parte da dinâmica escolar.

A percepção, por parte dos alunos, de certos aspectos relativos aos governos militares no Brasil, presentes nos filmes *O que é isso, companheiro?* e *Batismo de sangue*, ajudou na aproximação deles com questões daquele período. A identificação do autoritarismo, da resistência e contestação, dos meios violentos de repressão – como a tortura e a censura – foi expresso em vários relatos feitos pelos estudantes que participaram da pesquisa. Esses elementos que podem ter sido acrescidos ou retomados pelos alunos, ganharam força nas suas expressões.

As representações e histórias presentes nos filmes podem contribuir com a construção da aprendizagem histórica na medida em que levam a percepções sobre um passado revisitado. As forças emotiva e sensorial que as produções cinematográficas podem ter se tornam, juntamente com o chamado efeito de realidade que as imagens em movimento podem causar, meios com maior alcance sobre crianças e jovens.

É preciso ressaltar que, diante da constatação referida acima, poderia implicar a consideração de que o resultado seria a construção de conhecimentos fragmentados ou incompletos sobre a temática a partir dos filmes. No entanto, não se pode pretender que um único instrumento ou fonte utilizados no ensino de história resultem na elaboração de um conhecimento completo e acabado. Os filmes correspondem a possibilidades contributivas, não podem ser vistos como o começo e o fim na construção de conhecimentos por parte dos alunos. Essa visão significaria uma supervalorização do cinema tal qual fora feito com os documentos escritos no século XIX.

O desenvolvimento da pesquisa se revelou um trabalho enriquecedor para os participantes e para o próprio pesquisador. Perceber a construção de conhecimentos em História por meios diversos daqueles costumeiramente utilizados na escola significou a formação de indícios para a revitalização do trabalho escolar. Portanto, é substancial a ideia de que o cinema traz possibilidades reais de contribuições para o ensino de história.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo. vol. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.
- ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-149.
- BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* (org.). *Ensino de História: desafios-contemporâneos*. Porto Alegre: EST Edição; Exclamação; ANPUH/RS, 2010. p. 247-265
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Consciência histórica de jovens: identidade, mudança em história e sentidos para vida. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba: v. 9, n. 21, p. 86-107, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285> Acesso em: 02 mar. 2022
- BARCA, Isabel. Educação histórica e história da educação. In: NUNES, João Paulo Avelãs; FREIRE, Américo (coord.). *Historiografias portuguesas e brasileiras no século XX: olhares cruzados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 315-334.
- BAUMGARTEN, Lídia. Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações. *Revista Crítica Histórica*. Ano VIII, n. 15, p. 62–83, jul./2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3536/pdf> Acesso em: 02 mar. 2022
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 162-167.
- BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. *O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos - EJA em Araguaína-TO*. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Tocantins (UFT). Araguaína, 2016.
- BRITO JUNIOR, Ediney de. *Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e educação histórica*. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, 2018siglas.

BURKE, Peter. *A escrita da História: Novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAINELLI, Marlene Rosa e TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. A aula oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UEL. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.5433%2F2238-3018.2017v23n2p11>. Acesso: em 03 mar. 2022.

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 55-67, mar./abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BwQwkkwVPqwsPKzZ7nRpb7x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 maio 2022

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*. v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>. Acesso em: 03 mar. 2022

CANÁRIO, Rui. *Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. vol. 1.

CASTRO, Nilo André Piana de. Leitura midiática na sala de aula nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* (org.). *Ensino de História: desafios -contemporâneos*. Porto Alegre: EST Edição; Exclamação; ANPUH/RS, 2010. p. 279-291.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena!: um início de conversa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 11-21.

DIAS, Rodrigo Francisco. Natalie Zemon Davis, Robert A. Rosenstone e a “escritura fílmica da história”. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/Câmpus de Iporá*, v. 3, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 2014.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUTRA, Roger Andrade. Da historicidade da imagem à historicidade do cinema. *Projeto História*. n. 21, p. 121-140, nov. 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10765/7997> Acesso em 17 fev. 2020.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FAZIO, Rodrigo. *A luta armada no brasil, através do filme “O que é isso, companheiro?” de Bruno Barreto*. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, 2003.

FEIJÓ, Sara Carolina Duarte. *Memória da Resistência à ditadura: Uma análise do filme Batismo de Sangue*. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP). 2011.

FELIPE, Marcos Aurélio. *Cinema e educação: interfaces, conceitos e práticas docentes*. 2006. 205 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Meios de Comunicação e Educação. Natal, 2006.

FERRO, Marc. A quem pertence as imagens? In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 15-25

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

FONSECA, Vitória Azevedo da. Filmes históricos e ensino de história: diálogos e controvérsias. *Locus: Revista de História*. Juiz de Fora, v. 2, n. 22, p. 415-434, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRESQUET, Adriana; PAES, Bruno Teixeira. A escola e o cinema: Algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. *Revista Teias*. v. 17, n. 47, p. 163-172, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24585/17565> Acesso em 05 maio 2022.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 4-23

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*. v. 14 n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 mar. 2022.

GAFURI, Renice Cecilia. *O uso de tecnologias no ensino de história: novas perspectivas e abordagens*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/>

GEVIGIER, Jeferson José. Prática da pesquisa em sala de aula: aula-oficina como modelo privilegiado na construção do conhecimento histórico. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 7, n. 1, p. 4228-4244, jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23007/18486> Acesso em: 12 abr. 2022.

GOMES, Natália Camacho. A relação com o saber: os professores e os conteúdos complexos. *XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. 2015. p. 170-184. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2015/Anais/Artigos%20Completo/Saberes%20e%20Praticas/A%20RELACAO%20COM%20O%20SABER.docx> Acesso em: 03 mar. 2022

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2015.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. *E-Compós*, [S. l.], v. 6, 2006. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/90>. Acesso em: 12 maio. 2022.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. Os filmes da ditadura civil-militar brasileira e realismo político. In: MORRETIN, Eduardo; NAPLOLITANO, Marcos (org.). *O cinema e as ditaduras militares: contextos, memórias e representações audiovisuais*. São Paulo: Intermeios; Fapesp; Porto Alegre: Famecos, 2018. p. 155-165.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992.

LEAL, Elenn Cleidiane do Socorro Chaves. *Quadrinhos no ensino de História: uma experiência para a discussão de racismo na educação básica*. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Pará. Ananindeua, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-50.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História: a relação pedagógica presente em nossas práticas. In: BARROS, Vera Lúcia *et al.* *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Edições; Exclamação; ANPUH-RS, 2010, p. 203-212.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Elena *et al.* (org.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

MORETTIN, Eduardo. Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores. In: TOZZI, Devanil *et al.* (org.). *Caderno de cinema do professor: dois*. São Paulo: Secretariada da Educação/FNDE, 2009. p. 46-71.

NAPLÓLITANO, Marcos; SELIPRANDY, Fernando. O cinema e a construção da memória sobre o regime militar brasileiro: uma leitura de Paula, a história de uma subversiva (Francisco Ramalho Jr., 1979). In: MORETTIN, Eduardo; NAPLÓLITANO, Marcos (org.). *O cinema e as ditaduras militares: contextos, memórias e representações audiovisuais*. São Paulo: Intermeios; Fapesp; Porto Alegre: FAMECOS, 2018. p. 77-100.

NAPLÓLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In CAPELATO, Maria Elena. *et al.* (org.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2011. p. 65-84.

NAPLÓLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*. v. 5, ano V, n. 2, p. 1-23, abr./maio/jun. 2008.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *O Olho da História: Revista de História Contemporânea*. Salvador, v. 2, n. 3, p. 217-234, dez. 1996.

NOVA, Cristiane. Narrativas históricas e cinematográficas. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009. p. 133-145.

NÓVOA, Jorge. Cinematógrafo: laboratório da razão poética e do “novo” pensamento. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009. p. 159-190.

NUNES, Fernando de Lima. Combatendo o revisionismo: ensino e ditadura civil-militar brasileira enquanto disputa narrativas. *Revista História Hoje*. v. 10, n 19, p. 30-52, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/733/384> Acesso em: 01 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 151-172. [producoes_pde/2014/2014_unioeste_hist_artigo_renice_cecilia_gafuri.pdf](#)> Acesso em 27 ago. 2019.

ROCHA, Helenice. Linguagens e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino. *In*:

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 97-120.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes/Os filmes na história*. Tradução Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martinesehen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285> Acesso em: 12 fev. 2022

SALIBA, Elias T. As imagens canônicas e a História. *In*: CAPELATO, Maria Elena *et al.* (org.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2011. p. 85-96

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Cinema e historiografia: trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). *História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 8, p. 151-173, abr. 2012.

SANTOS, Rodrigo Luís dos. Cinema, cultura e ensino de História: considerações sobre o uso do recurso cinematográfico em sala de aula. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 201, p. 21-30, fevereiro/2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40664/21772> Acesso em 02 abr. 2022.

SCHVARZMAN, Sheila. História e historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. *Especiaria* (UESC), v. 10, p. 15-40, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOATO, Alessandra Maziero Lalin. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de Bernard Charlot. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 6. 2007. Florianópolis: *Anais [...]*, 2007. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/autores0.html Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, Éder Cristiano. *Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história nos filmes*. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2014.

SOUZA, Maria Luiza Rodrigues. Filme sobre a ditadura como arquivos especiais do trauma: Batismo de sangue (itálico) como filme-arquivo. *Ponto-e-vírgula*, n. 6, p. 78-92, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18636/5/Artigo%20-%20Maria%20Luiza%20Rodrigues%20Souza%20-%202009.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

Filmes

BATISMO de Sangue. Direção de Helvécio Ratton. Belo Horizonte: Downtown Filmes, 2006. DVD (110 min.), son., color.

O QUE é isso, Companheiro? Direção de Bruno Barreto. Rio de Janeiro: Riofilme, 1997. DVD (110 min.), son., color.

APÊNDICES

Apêndice A – Plano de Atividades



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

PLANO DE ATIVIDADES

Autor: Valter da Silva Ferreira

1. Tema:

Ditadura militar no Brasil: interpretações, versões e percepções

2. Apresentação

O ensino de história está tentando cada vez mais se distanciar de uma proposta antiquada de simples transmissão de conhecimentos (ou informações) prontos e definitivos. Pois, de fato, o conhecimento histórico pode ser produzido ou apreendido pelos alunos das mais variadas formas e meios.

Essa proposta de atividade apresenta uma possibilidade de aprendizagem histórica sobre o tema “ditadura militar no Brasil”, a partir de uma aula-oficina com os filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?*

Partindo da sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes e se concentrando na atividade de assistir aos filmes selecionados, além de promover o contato com outras fontes (imagens, notícias, músicas etc.) relacionadas com a temática, pretende-se desenvolver atividades que correspondam a momentos que colaborem com a construção do conhecimento histórico sobre a ditadura militar no Brasil.

3. Justificativa:

Partindo do pressuposto da ampliação das formas de apreensão e de construção de um conhecimento histórico, além do papel exercido pela imagem na sociedade atual, os

meios audiovisuais são ferramentas reconhecidamente relevantes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o cinema corresponde a uma linguagem que precisa ser ainda mais explorada nas aulas de história. Em que pese as particularidades da produção cinematográfica, como linguagem própria e interesses mercadológicos que condicionam abordagens, enfoques e direcionamentos ao contar ou retratar determinado evento, contexto ou realidade, o uso de filmes está marcadamente reconhecido como significativo instrumento para o ensino de história.

4. Resultado:

4.1. Produto

Realizar uma aula-oficina sobre a ditadura militar no Brasil a partir dos filmes *Batismo de sangue* e *O que é isso, companheiro?*

4.2. Objetivos de aprendizagem

- Analisar os discursos e versões presentes em filmes sobre a ditadura militar no Brasil.
- Identificar o papel de obras cinematográficas como versões sobre um passado, reconhecendo seus limites e potencialidades em abordagens históricas.
- Expressar considerações e conhecimentos construídos sobre a ditadura militar o Brasil.

6. Cronograma de atividades

Data	Horas	Descrição das atividades a desenvolver
24/03	1h	Responder ao primeiro questionário de sondagem de conhecimentos
31/03	2hs/aulas	Exibição do filme <i>Batismo de Sangue</i>
07/04	2hs/aulas	Exibição do filme <i>O que é isso, companheiro?</i> ; Responder ao segundo questionário de sondagem de conhecimentos
05/05	1h/aula	Discussão e socialização das impressões sobre os filmes <i>Batismo de sangue</i> e <i>O que é isso, companheiro?</i>
05/05	1h/aula	Produção de texto sobre a ditadura militar no Brasil

7. Desenvolvimento da ação

As atividades se concentram em etapas que se relacionam: responder questionários disponibilizados na *internet*, assistir aos filmes e produzir texto a partir das observações e discussões acerca dos filmes.

Os questionários, chamados “Momentos sobre Conhecimentos em História”, divididos em I e II, têm como objetivo realizar uma espécie de sondagem sobre os conhecimentos em história por parte dos alunos. As atividades dos Momentos I e II consistem na aplicação de questionários feitos através do *Google* Formulários e disponibilizados para os estudantes via *internet* e serão aplicados antes (o Momento I) e depois (o Momento II) das exibições dos filmes.

Os filmes serão exibidos em duas sessões (um em cada) em dias diferentes. Por fim, a atividade de produção de textos sobre a temática abordada nos filmes deverá ocorrer imediatamente após a discussão e socialização das impressões sobre os filmes.

8. Recursos materiais

Notebook, data show, caixa de som;

Quadro branco e pincel;

9. Resultados esperados

Espera-se que os estudantes construam uma narrativa sobre o período da ditadura militar materializada em textos escritos que correspondam a desdobramentos do conhecimento histórico construído ou desenvolvidos ao longo das atividades.

10. Bibliografia

MORRETIN, Eduardo; NAPLOLITANO, Marcos (org.). *O cinema e as ditaduras militares: contextos, memórias e representações audiovisuais*. São Paulo: Intermeios; Fapesp; Porto Alegre: Famecos, 2018.

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 2000.

SOUZA, Éder Cristiano. *Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história nos filmes*. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2014.

VÁRIOS AUTORES. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Aplicadas – Sociedade, Política e Cultura*. São Paulo: Moderna, 2020.

Apêndice B – Momento sobre Conhecimento em História I (Questões 1 e 2)

Momento sobre Conhecimentos em História (1)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
DISCENTE: VALTER DA SILVA FERREIRA.

NOME COMPLETO *

IDADE *

12

SÉRIE / TEMA *

2 ano

1) O que significa a História para você? *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Uma maneira de contar a nossa história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma forma de lidar silenciosamente com situações como migração.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algo que já ocorreu e passou e que não tem nada a ver com a nossa vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um recurso de memória que sabemos o que é certo e o que é errado e o que é bom e o que é ruim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maneira a que está por trás do mundo de onde eu vivo e o que eu vejo no presente e antigo ou profissões atuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um instrumento de orientação e direção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma forma de entender a nossa vida como parte do momento que se produzem com o passar do tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) Quais as formas em que a história aparece que você mais confia? *

	Confio muito pouco	Confio pouco	Muito ou menos	Confio	Confio muito
Livros escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentários e outros vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YouTube e vídeos do YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notícias e sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentários em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falco dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falco de outros alunos (pai, avô)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros não escolares de História ou sobre história	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Episódios de histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A opinião de meus professores	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museus	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenhos animados	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apêndice C – Momento sobre Conhecimento em História I (Questões 3 a 8)

3º) Quais as formas em que a história aparece que você mais gosta? *

	Gosto muito pouco	Gosto pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
Livros escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novelas e séries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentários em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falas dos professores	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites da Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinião de historiadores profissionais	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A opinião da maioria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenhos animados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4º) Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos? *

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
Pacífica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorada por um país estrangeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Próspera e rica	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poluída	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agitada por conflitos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

5º) Os governos militares em nosso país podem ser ligados a: *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Combate ao terrorismo para manutenção da ordem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intenso desenvolvimento econômico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tortura e assassinato de opositores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não levar em conta a opinião do povo para governar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

6º) O que você entende por Ditadura Militar? *

É quando na política envolvem militares e não levam em conta a opinião do povo para decisões e tomam a frente completamente.

7º) Você considera importante estudar sobre a Ditadura Militar no Brasil? Por quê? *

Sim para mostrar que o governo no Brasil de hoje tem muitas melhorias e foi um momento importante inclusive para políticas sociais, econômicas e culturais.

8º) Você acha possível aprender história através de filmes? Por quê? *

Sim pois além de ser mais interativa e socializada do conteúdo da sala de aula, traz possibilidades de construção de conhecimentos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice D – Momento sobre Conhecimento em História II (Questões 1 e 2)

Momento sobre Conhecimentos em História (II) - Dialogando com os filmes "O que é isso, Companheiro?" e "Batismo de sangue"

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
DISCENTE: VALTER DA SILVA FERREIRA

NOME COMPLETO *

Valter da Silva Ferreira

TURMA *

2 b

1- Você considera que assistir aos filmes "O que é isso, Companheiro?" e "Batismo de sangue" lhe ajudou a entender melhor a Ditadura Militar no Brasil? *

- Sim
 Não
 Não sabe opinar.

2- Explique o motivo de sua resposta na 1ª questão. *

Me ajudou a entender mais sobre esse tema que muitas vezes não é falado

Apêndice E – Momento sobre Conhecimento em História II (Questões 3 a 8)

3- Você considera que há coisas do período da Ditadura Militar que ainda são vistas atualmente no dia a dia? *

- Sim
- Não
- Não sabe opinar.

4- Explique o motivo de sua resposta na 3ª questão. *

Bom acho que não tbm

5- Como você avalia os filmes "O que é isso, Companheiro?" e "Batismo de sangue"? *

- Bons
- Ruins
- Regulares
- Ótimos
- Não sabe opinar.

6- Explique o motivo de sua resposta na 5ª questão. *

Achei bom

7- Você indicaria os filmes "O que é isso, Companheiro?" e "Batismo de sangue" para alguém conhecer sobre a Ditadura Militar no Brasil? *

- Sim
- Não
- Não sabe opinar.

8- Explique o motivo de sua resposta na 7ª questão. *

Se você quer saber sobre a história do Brasil assista a esses filmes

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

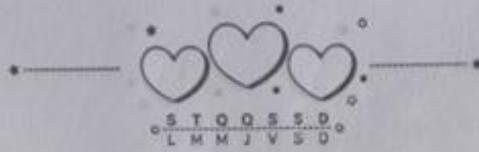
Apêndice F – *QR-Code* de acesso ao Momento I



Apêndice G – *QR-Code* de acesso ao Momento II



Apêndice H – Texto produzido por aluno (a) sobre a ditadura militar no Brasil.



Colégio Estadual João Durneal Carneiro

Data = 05/05/2004 Turma - 2º ano

Produzir um texto sobre
a ditadura militar no Brasil

A ditadura militar ocorreu de 1964 até 1985, nessa época ocorreu muitas violências, torturas e prisão. Os grupos religiosos queriam a guerrilha. Ocorreu no Brasil o regime militar, os políticos dependiam a ditadura militar, eles tinham muitos filhos, por isso usava a violência com manifestações que as pessoas faziam contra.

Naquela época, as pessoas faziam muitas manifestações contra, eles lutavam, as tentavam, lutar pelos seus direitos, mas **1964** os militares sempre chegaram com violência contra as manifestações.

faziam muitas torturas para tentar tirar informações das pessoas, hoje em dia ainda tem muitos países que dependem a ditadura militar e tentam trazer de volta.

Aluno -

