



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ADRIANO GIOVANNI
ANTONELLI

**O DOCUMENTÁRIO “NÓS QUE AQUI
ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS”
COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO
MÉDIO.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Jul / 2025



ADRIANO GIOVANNI ANTONELLI

**O DOCUMENTÁRIO “NÓS QUE AQUI ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS”
COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO
MÉDIO.**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A634	Antonelli, Adriano Giovanni, 1975-
2025	O DOCUMENTÁRIO "NÓS QUE AQUI ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS" COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO. [recurso eletrônico] / Adriano Giovanni Antonelli. - 2025.
<p>Orientador: Sauloéber Tarsio de Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.570 Inclui bibliografia.</p>	
<p>1. História. I. Souza, Sauloéber Tarsio de, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.</p>	
CDU: 930	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 31, PPGEH				
Data:	Vinte e oito de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h00
Matrícula do Discente:	12312HRN001				
Nome do Discente:	Adriano Giovanni Antonelli				
Título do Trabalho:	O documentário "Nós que aqui estamos, por vós esperamos" como contribuição para o Ensino de História no Ensino Médio				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos no Espaço Escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A Sala Museu e o Processo de Ensino-Aprendizagem da História por Meio da Herança Educativa				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Sauloéber Tarsio de Souza - INHIS/UFU, orientador do candidato; Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira - ESEBA/UFU e Leandro Hecko - UEMS.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Sauloéber Tarsio de Souza, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sauloeber Tarsio de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2025, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Hecko, Usuário Externo**, em 28/08/2025, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 28/08/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6619392** e o código CRC **BD333F91**.



*Dedico esse trabalho especialmente aos meus pais
de saudosa memória: George Onofre Antonelli e
Dalva Toledo Antonelli, e a vida dos meus filhos:
Ana Beatriz Aranha Antonelli e Miquéias Giovanni
Aranha Antonelli. Minha vida se restringe ao
desejo de orgulhar vocês.
Para minha companheira, Branca... Sem você,
nada disso teria passado de uma quimera.
Wander Filho, meu sobrinho querido, meu amigo,
traduzido em abrigo e força durante esse período.
Sem você aí, Zé, esse momento não seria realidade
e a vida em Uberlândia teria sido insuportável.
Para Gigica, minha sobrinha e historiadora
preferida. Te amo, apesar da distância.*



AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas contribuíram para que o momento de escrever essas palavras fosse possível que provavelmente serei mais uma vez injusto, tanto com os de perto como com os de longe.

Agradeço especialmente aos meus filhos Ana Beatriz (Bica) e Miquéias (Miq), que sempre me incentivaram e demonstraram alegria e entusiasmo ao me verem voltar para a Universidade e lutar por uma etapa impensada anteriormente que é o Mestrado. Grande parte disso é por vocês, pelo sorriso de vocês e para que apesar de toda tristeza que cuso, quem sabe nesse particular vocês tenham motivo para se orgulhar do pai que a vida se encarregou de lhes-dar.

Agradeço reverentemente à minha companheira, minha amiga, minha amada Lucineide a quem carinhosamente chamo de Branca. Seu apoio, carinho e paciência são uma demonstração de amor imensurável. Devo esse título a você e não tenho dúvida nenhuma que se eu me enxergasse pela sua retina, seria um sujeito tão mais feliz, quanto mais insuportável, pois você sempre conseguiu ver em mim, um sujeito que eu não acreditava ser possível existir. Se eu fosse tão sutil e capaz com as palavras, como o Humberto Gessinger, te diria: *se eu tivesse a força que você pensa que eu tenho, eu gravaria no metal da minha pele o seu desenho.*

Não posso deixar de agradecer a família do meu irmão Wander, Núbia e Lanna pelo carinho e auxílio materializado em alimento, cama quente e casa segura em Uberlândia e no favor do menino que mais que sobrinho é meu amigo, Wander Filho. Não consigo pensar nessa jornada sem você aí, para me amparar, suportar, para me alegrar e chorar comigo. Você é sensacional e merece o mundo todo. Valeu, moleque.

Muito mais que grato, sou devedor em relação a esse “título” a alguém que muito mais que luminosa é uma das pessoas mais incríveis com quem tive o prazer, a satisfação e a honra de esbarrar nesse mundo. Mestra, professora, amiga, conselheira, confidente, parceira e responsável direta pelo incentivo tanto na inscrição, quanto no processo seletivo e posteriormente no decorrer do curso e da produção acadêmica. Karume, você é muito mais que uma inspiração, você é uma doce canção. Obrigado por tudo, materializado no sorriso de se alegrar comigo em todo o processo e muito para além dele. Amo você.

Sou grato também aos mestres que me inspiraram, meus amigos, companheiros de



vida e profissão, meus grandes incentivadores. Aos Sputnik's: Regis Cardoso, Márcio Kleicy e Flaviano Rodrigues é um privilégio dividir a existência nesse planeta com os senhores e poder contá-los entre meus poucos amigos é uma honra.

Agradeço ao meu irmão de alma, Rodrigo Mattos. Sua preocupação velada e oração silenciosa por mim, foi responsável por me blindar de todo o mal e afastar para longe todos os perigos que me cercaram nesse tempo. “Vivemos juntos e morremos juntos”, para qualquer pessoa pode ser uma frase, mas para você é um compromisso de vida. Todas as vezes que eu pegava a estrada, me lembrava que caso fosse necessário e por mais sinistra que fosse a situação, eu poderia ligar para ti e por isso não tenho palavras nem condições de dimensionar meu carinho, respeito e admiração por você.

Agradeço de modo carinhoso, a todos os meus queridos companheiros de mestrado. A turma de 2023 que parece ter sido escolhida à dedo para me acompanhar nessa jornada tão inesperada, quanto dialeticamente agradável e terrível. Vocês alegraram e trouxeram leveza para minhas manhãs e tardes de sextas e sábados. Aprender com vocês que tão gentilmente compartilharam conhecimento, enquanto eu produzia xingamentos e palavras desconexas fez valer a pena todo esforço que empenhei nesse período. Espero que nos esbarremos por aí, por algum beco, estrada ou boteco de Uberlândia, Ouro Preto ou do mundo. Foi uma satisfação estar com vocês.

A todos os professores doutores que pacientemente dedicaram tempo, esforço e paciência em ter-me como aluno. Guilherme Amaral Luz, Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Maria Andréa Angelotti Carmo, Mara Regina do Nascimento, Newton Dângelo, Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira que participou da banca na minha qualificação e gentilmente contribui com minha formação, Leandro Hecko da UEMS, professor da disciplina de Cinema e Ensino de História que contribuiu demais com esse trabalho também participando da banca de qualificação. Muito obrigado de coração.

Por fim e obviamente fundamental, minha gratidão eterna ao meu orientador, Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza. Obrigado pela paciência, gentileza e carinho com que me tratou todo o processo de orientação, principalmente por entender e muito além disso, me estimular, incentivar e cooperar num momento em que minha saúde necessitou de atenção. Obrigado por tudo e me desculpe por todos os transtornos e estresse que lhe produzi. Te desejo vida plena, muita saúde e Paz. Você é responsável direto pela produção desse trabalho e tenho certeza pela formação de muita gente com possibilidade de transformar



o mundo através da Educação. Espero ter sido digno de todo carinho, de toda atenção e todos os seus ensinamentos. Muitíssimo obrigado e meu mais absoluto aplauso e consideração.

Meu muito obrigado a todos os meus alunos. Me ensinaram muito mais que um dia poderão supor. Por todos os outros que não apareceram aqui. O texto já estava ficando muito extenso e o repertório de palavras de gratidão já estava se esgotando. Muita gente contribuiu indiretamente para esse momento e nesse trabalho. Na figura do indizível e do intangível, agradeço a todos.



Dom Quixote - GESSINGER, Humberto (2003)

*Muito prazer, meu nome é otário
Vindo de outros tempos, mas sempre no horário
Peixe fora d'água
Borboletas no aquário
Muito prazer, meu nome é otário
Na ponta dos cascos e fora do páreo
Puro sangue
Puxando carroça
Um prazer cada vez mais raro
Aerodinâmica num tanque de guerra
Vaidades que a terra
Um dia há de comer
Ás de Espadas fora do baralho
Grandes negócios, pequeno empresário
Muito prazer
Me chamam de otário
Por amor às causas perdidas
Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Tudo bem, seja o que for
Seja por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas
Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Muito prazer, ao seu dispor
Se for por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas*



Resumo: O presente trabalho propõe discutir a utilização de produções cinematográficas em sala de aula e as contribuições para o Ensino de História no Ensino Médio, nas escolas públicas em Itumbiara, Estado de Goiás a partir da projeção do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999). O filme dirigido e roteirizado por Marcelo Masagão trata dos principais eventos do século XX inspirado na obra do historiador inglês Eric Hobsbawm (1994), “*Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*”, cuja temática correspondente ao currículo da terceira série do Ensino Médio, podendo também ser usado no nono ano do Ensino fundamental. O trabalho intenciona promover e analisar as possibilidades de diálogo entre o saber histórico curricular tradicional disposto nos livros didáticos e o uso de ferramentas didáticas com linguagens alternativas, no caso a produção cinematográfica nacional no formato de documentário, objetivando verificar as potencialidades do uso de documentários como fonte histórica e os benefícios dessa utilização no processo de ensino e aprendizagem. O cinema e consequentemente os documentários são um potente instrumento de representação coletiva, tanto pelo conteúdo histórico inerente presente na obra, quanto pela linguagem visual e imagética que se conecta com uma nova perspectiva historiográfica vigente e interage melhor num mundo onde as tecnologias estão disponíveis, ainda que alguns não tenham acesso total a ela como é o caso de alunos das escolas públicas no Brasil. Nessa perspectiva, esse trabalho propõe apresentar como produto uma Sequência Didática a respeito do uso do documentário, “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”, de modo a servir de modelo para os professores que também queiram utilizar filmes, séries e documentários em sala de aula com o objetivo de contribuir com o Ensino de História no Ensino Médio, tenham uma referência e se sintam estimulados a fazer.

Palavras-Chaves: Ensino de História; Saberes e Práticas no Espaço Escolar; Sequência Didática; Linguagem Imagética; Documentário.



Abstract: This paper discusses the use of film productions in the classroom and their contributions to History Teaching in public high schools in Itumbiara, Goiás State, based on the screening of the documentary "We Who Are Here, We Wait for You" (1999). Directed and written by Marcelo Masagão, the film addresses the main events of the 20th century, inspired by the work of English historian Eric Hobsbawm (1994), "Age of Extremes: The Short Twentieth Century (1914–1991)" The film's theme corresponds to the curriculum of the third grade of high school and can also be used in the ninth grade of elementary school. The paper aims to promote and analyze the possibilities for dialogue between traditional historical curricular knowledge presented in textbooks and the use of teaching tools with alternative languages, in this case, national film production in the documentary format. The aim is to verify the potential of using documentaries as a historical source and the benefits of this use in the teaching learning process. Cinema, and consequently, documentaries, are a powerful instrument of collective representation, both for the inherent historical content present in the work and for the visual and imagery language that connects with a new, prevailing historiographical perspective and interacts better in a world where technology is readily available, even if some students in public schools in Brazil lack full access to it. From this perspective, this work proposes to present as a final product a Teaching Sequence on the use of documentaries, "We who are here, wait for you," to serve as a model for teachers who also wish to use films, series, and documentaries in the classroom to contribute to History Education in high school. This provides a framework for teachers who wish to use films, series, and documentaries in the classroom to contribute to History Education in high school. This framework provides a framework for teachers who feel encouraged to use them.

Keywords: History Teaching; Knowledge and Practices in Schools; Teaching Sequence; Imagery; Documentary.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Historiador é o Rei – Abertura do documentário.....	58
Figura 2: Freud a Rainha – Convite: visitação do outro a partir de si.....	58
Figura 3: Ambiguidade ou contradição? – Pequenas histórias, grandes personagens.....	58
Figura 4: Contradição ou ambiguidade? Pequenos personagens, grandes histórias.....	59
Figura 5: Século XX: breve ou veloz.....	59
Figura 6: Freud, a psicanálise e o mal-estar na civilização.....	69
Figura 7: A maçã e o crash.....	72
Figura 8: A suástica: Eles não se foram?.....	77
Figura 9: Os livros e o medo: o medo dos livros.....	77
Figura 10: Wilde e os três déspotas: o Príncipe, o Papa e o Povo.....	78
Figura 11: Kafka e a metamorfose: o homem inseto.....	78
Figura 12: Dr. Freud: o homem hóspede de si.....	79
Figura 13: Kraus: o demagogo, o tolo e o esperto.....	79
Figura 14: O nazismo tupiniquim que chegou para ficar.....	80
Figura 15: Elas: Sexo frágil ou força motriz?.....	82
Figura 16: Quanto menor o biquini, maior o temor.....	83
Figura 17: Woodstock, 1969: "sexo, drogas & rock'n'roll", e/ou liberdade?.....	86
Figura 18: Um rosto (in)comum e (des)conhecido de um garoto qualquer na América Latina, esperando um milagre.....	90
Figura 19: Existe um homem feliz? Será que está entre nós?.....	91
Figura 20: Nós que aqui estamos, por vós esperamos.....	92



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos resultantes da busca na base de dados da CAPES com os termos “Ensino de História; documentário; cinema”	19
Quadro 2: Textos que fazem referência direta ao documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999), dirigido e roteirizado por Marcelo Masagão (1958), publicados como ensaios, periódicos, artigos científicos e dissertações acadêmicas.....	96



SUMÁRIO

Introdução	13
Seção I – Imagens Educam: Estado da Arte	23
1.1 A Dinâmica da Linguagem Cinematográfica e o Ensino de História	23
1.2. As dimensões relacionais da História com o cinema e Ensino de História	34
Seção II – Vida, morte e História.....	57
2.1. “O Historiador é o Rei – Freud a Rainha”	57
2.2. Mensagens subliminares	67
2.3. Paranoia.....	73
2.4. Transgressão	81
2.5. A brevidade de 100 anos.....	86
Seção III – Considerações Finais.....	93
Seção IV – Produto Pedagógico	99
4.1. Possibilidades teórico-metodológicas na abordagem do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” e as contribuições para o Ensino de História.....	99
4.2. Sequência Didática.....	104
Referências Bibliográficas	114



Introdução

Acredito ser impossível dissociar minha prática docente de minhas experiências como discente, por questões particulares e não tão óbvias, uma vez que não são todos ou a maioria dos professores de História que conheço que tiveram o próprio pai como professor da disciplina no Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio. Além da relação pessoal com meu pai na sala de aula, convivia cotidianamente em casa com a educação e todos os processos que a abarcam. Ser professor não era sequer uma opção para mim, mesmo depois da morte do meu pai. Não enxergava isso como possibilidade sob nenhuma perspectiva, porém, por ironia da vida ainda que tendo desenvolvido boa parte da minha trajetória profissional me ocupando de outras atividades profissionais oriundas da formação técnica de Ensino Médio, por uma questão de escolha óbvia e objetiva e dadas as possíveis opções cursei a graduação me licenciando em História.

A memória de meu pai sempre me acompanhou. Impossível que a relação entre pai e filho que transcendia o convívio familiar não deixe marcas profundas. A experiência como aluno do meu próprio pai em princípio foi surpreendentemente divertida, muito mais por conta da novidade que qualquer outra coisa. Como qualquer processo comum à vida humana, essa relação passou por várias fases, que culminaram numa espécie de “trauma” com a “materia” lecionada por ele, ironicamente História. O nível de exigência do professor/pai era enorme, fundamentado numa ética profissional própria que conferia a ele a credibilidade que encantava não só o filho/aluno, como a maioria dos outros estudantes e sistematicamente a quase totalidade da comunidade escolar que naquele período era reduzida à condição econômica dos alunos que estudavam no Colégio Diocesano de Itumbiara, conhecida e reconhecida como a “melhor/mais cara” escola particular da cidade e referência de “ensino de qualidade” na região.

Seria excelente e objetivo dizer que o senso comum sobre a qualidade do ensino atrelada às estruturas educacionais privadas tivesse ficado no passado, mas o que se percebe é que ainda hoje essa mentalidade é evidente, na maioria absoluta das vezes não sem razão e por questões óbvias, como a estrutura escolar e tudo que abrange às distâncias entre as modalidades de ensino público e privadas, num país com tradição histórica e consolidada de produção de desigualdades sociais, evidentemente vinculadas à construção de uma sociedade colonial perversa e cruel, que reforça estereótipos associados



essencialmente a elementos econômicos, étnicos e de gênero.

É fundamental estabelecer que no final da década de 80, do século passado, a História e, consequentemente, o Ensino de História, estavam vinculados a um processo de transição que oportunamente se descolava do positivismo metodológico, numa espécie de disputa ainda em curso, porém, esse fato era imperceptível aos estudantes e a relação entre o conteúdo e a “experiência” particular vivenciada por mim, transmutar a figura do pai/professor/herói. Minha relação com a educação foi engendrada de forma simbiótica e intensa, por vezes caótica e confusa, o que me deixava distante de meu pai e longe da profissão que jamais avantei como possível no futuro.

Mesmo licenciado em História, minha vida subjetivamente se desvinculou da educação de forma gradativa, mas nunca distante o suficiente de minhas memórias e do passado cultivado por mim, como teorizam e concordam Frank Ankersmit e David Lowenthal. Como já citei “as ironias da vida” promovem descaminhos que acabam se tornando percursos e não mais que de repente me vi em sala de aula assumindo uma turma como professor, como foi com meu pai. O passado estava à porta e a relação com o que propõe Lowenthal (1998) e só foi percebida muito posteriormente, estava ali escancarada, mostrando-se como função do historiador, que ainda eu nem tinha ideia de que seria.

Uma consciência do passado mais completa envolve familiaridade com processos concebidos e finalizados, com recordações daquilo que foi dito e feito, com histórias sobre pessoas e acontecimentos – coisas comuns da memória e da história (Lowenthal, 1998, p. 65).

Relembrar o passado é crucial para o nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirmar o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos *selves* anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado (Lowenthal, 1998, p. 83).

Apesar de ter colado grau em História, o processo de formação como professor aconteceu de forma gradual. Sempre pensei a educação como uma estrutura de transformação social fundamental e objetivamente a relação entre o discente e o docente se cristalizaram em mim e na minha prática profissional. As experiências positivas como aluno, ainda que percebidas em um outro contexto histórico como professor, iam me definindo e se tornando tentativas, verificáveis na prática nas salas de aula por onde eu passava.

Me formei em 2008, porém, só comecei a ministrar aulas em 2012, muito em



função de contingências aleatórias da vida que propriamente resultado de uma intenção objetiva. Desde que entrei em uma sala de aula como professor ficou cristalino para mim, que esse era o caminho que eu percorreria profissionalmente a partir dali. Trabalhei em uma unidade da escola SENAI, aqui mesmo em Itumbiara, ministrando aulas para jovens e adustos em cursos de qualificação, aprendizagem e de nível médio técnico, trabalhando os componentes de ética e cidadania. Nesse interim fui convidado a trabalhar com os conteúdos de História na rede pública estadual de Goiás no CEPI¹ Homero Orlando Ribeiro, com turmas de sexto a nono ano e a experiência foi surpreendente, pois parecia estar vivendo em uma espécie de universo paralelo, diante da realidade anterior, tanto em função do alunado e suas necessidades humanas como também em relação à estrutura escolar. Foi tão intenso quanto enriquecedor e minha trajetória acadêmica passou a fazer mais sentido.

Posterior a esse momento, fui convidado a assumir aulas de História em uma unidade das escolas da Polícia Militar do Estado de Goiás, o CEPMG² Dionária Rocha, onde além de turmas no ensino fundamental II, também trabalhei com turmas de primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio. Esse novo contexto foi surpreendido pela pandemia da COVID-19³ e os desafios foram gigantescos sob todas as perspectivas, não só para mim, mas para todos, tanto os do meu convívio quanto os de fora dele. Apreensão e incertezas marcaram esse período e o retorno as aulas em modelo híbrido e guardando os protocolos de biossegurança foram a tônica.

O mundo estava superando o período crítico da pandemia e trazendo a humanidade para uma nova realidade e com ele, a escola. Adaptações foram necessárias, novos procedimentos e bem como, no caso específico da escola, adequações comportamentais e pedagógicas. Havia uma sensação de que algo tinha se perdido e coube aos professores transcenderem o didatismo convencional e promover a transposição pedagógica da realidade “macabra” do Coronavírus e do negacionismo científico implantando no Brasil,

¹ CEPI – Centro de Educação em Período Integral.

² CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás.

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>> Acesso em: 17 nov. 2024.



para uma certa condição de normalidade que ainda não era evidente.

Nesse contexto, me vi com sentimentos contraditórios em relação a quase tudo, exceto em relação a percepção e ao sentido de minha formação e da importância da minha profissão nesse mundo pós-pandêmico. Entendi, às custas de muita dificuldade e superação que o papel do historiador estava muito para além de dinamizar ritos pedagógicos ou lecionar conteúdos e promover pesquisas históricas ou produzir historiografia, mas estando inserido num contexto histórico oferecer possibilidades de refletir sobre o próprio mundo, seja através do passado ou do presente, utilizando todos os recursos disponíveis para tanto. As novas possibilidades didáticas do mundo tecnológico se ofereceram e continuam se oferecendo como ferramentas positivas para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo e faça sentido, tanto para mim, quanto para meus alunos.

É nessa perspectiva que penso esse trabalho e me disponho a produzir a partir de minha prática com o uso das produções cinematográficas (filmes, séries e documentários)⁴ como metodologia didática, uma pesquisa que reflita sobre as vantagens e benefícios desse uso em sala de aula, não só como fonte histórica, mas também, como ferramenta facilitadora e diversificada para o Ensino de História. À vista disso, utilizando para tanto o filme nacional classificado no gênero longa-metragem documental “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999), dirigido e roteirizado por Marcelo Masagão⁵ (1958). O documentário de Masagão é uma espécie de retrato audiovisual do século XX, um filme-memória que remete a obra *Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*, do historiador inglês Eric Hobsbawm (1994).

“Nós que aqui estamos, por vós esperamos” remonta ao século XX através de recortes de imagens de filmes antigos, fotos, reportagens de tv e arquivos, além de propagandas e comerciais veiculados no período, onde através da ausência de depoimentos falados dos personagens apresentados e de uma trilha sonora dinâmica e frenética, o diretor produz narrativas reais e ficcionais contadas e construídas mesclando

⁴ Desde criança desenvolvi o gosto por filmes e posteriormente por séries e documentários, me tornando quase um cinéfilo, tendo tido a oportunidade de adquirir e manter em casa uma pequena coleção de filmes, séries e documentários com aproximadamente 300 títulos em mídia física e 2000 títulos em mídia digital, que foram pensados inclusive como possibilidade para uso em sala de aula;

⁵ Marcelo Masagão é um pesquisador de imagens, artista plástico, cineasta e que desde 2016 se dedica a fotografia. Nasceu em São Paulo em 1958. Disponível em: <<https://fotosdomasagao.com.br/sobre/>>. Acesso em: 20 nov. 2023.



silêncio e efeitos sonoros, adornados por locuções e frases geradas por meio de legendas.

O filme documental de Masagão é tão impactante e denso da perspectiva histórica quanto das transformações históricas percebidas no recorte temporal escolhido premeditada e objetivamente pelo mesmo e por isso pode ser um recurso excepcional para estimular os estudantes a se aprofundarem no conhecimento histórico e nas pesquisas históricas sobre os conteúdos curriculares que genericamente mais chamam a atenção, relacionados aos conflitos armados de abrangência mundial que ocorreram no séculos XX, a Primeira Guerra (1914 – 1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) e todo contexto relacionado a esses eventos.

Além disso, como parte obrigatória do Programa ProfHistória viabilizar como produto, a construção tutorial de sequências didáticas que podem ser usadas por professores de História e também de outras ciência, desde que, adaptações próprias e necessárias sejam feitas para o uso dessas produções cinematográficas sistematicamente de acordo com o currículo da Educação Básica e dentro dos parâmetros da BNCC, cujo objetivo seja promover uma melhor interação e integração dos conteúdos curriculares através de metodologias alternativas de forma a estimular os estudantes ao aprofundamento científico e acadêmico e no caso do Ensino de História, incentivo ao interesse dos alunos pela pesquisa histórica.

Neste sentido, este trabalho se insere no contexto de contribuir com o Ensino de História pela abordagem do tema e em função da definição do objeto, o documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”. A proposta didática em relação ao objeto e seu uso em sala de aula é referendada por uma pesquisa no banco de teses da CAPES e no repositório de dissertações do programa ProfHistória, cujos resultados estão demonstrados abaixo. Para a busca de outros trabalhos que abordem a temática do uso de filmes em sala de aula e as relações do cinema documental com o Ensino de História, foram encontrados 20 títulos, porém, quando a busca se refere especificamente ao documentário de Marcelo Masagão, “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”, nenhum trabalho é encontrado. Ainda que não exista originalidade na abordagem do tema de forma geral (uso de produções cinematográficas em sala de aula – filmes, séries e documentários), a perspectiva do uso do documentário escolhido em questão como metodologia didática é pertinente e potente para auxiliar outros professores que tenham a mesma intencionalidade e o mesmo objetivo.



Para tanto, o trabalho será dividido em três seções. A primeira seção que segue, a intenção é discutir o uso de imagens e objetivamente produções cinematográficas em sala de aula a partir de uma perspectiva pessoal e profissional vivenciada por mim e nas experiências pessoais relacionadas ao uso de produções cinematográficas (filmes, séries e documentários) em sala de aula, tanto como fonte histórica como ferramenta didática para o Ensino de História. A primeira seção também contará com uma análise geral do documentário, bem como as definições que circunscrevem a obra e as considerações que o próprio diretor estabelece sobre ela. Também será analisada de forma genérica o uso das imagens e as contribuições pertinentes delas para o Ensino de História na atualidade, onde os mecanismos de difusão de obras audiovisuais são mais abrangentes, ainda que as desigualdades sociais continuem existindo e produzindo abismos também em relação ao uso de tecnologias no cotidiano.

A segunda seção tratará especificamente do documentário escolhido, “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999), produzido por Marcelo Masagão. Nesta seção a intenção é através da discussão conceitual e estética sobre a obra, analisar a linguagem cinematográfica e oferecer possibilidade aos que se interessarem prospectar as perspectivas de utilização de outras obras que objetivem o estímulo ao Ensino de História e a pesquisa historiográfica. Este excerto tem como objetivo estabelecer a relação concreta entre a obra e o Ensino de História, uma vez que a partir de pesquisas feitas na WEB sobre o que já foi produzido a respeito da obra de Marcelo Masagão, não foi encontrado nada relacionado especificamente ao objeto e objetivo desse trabalho, de acordo com quadro sobre essa pesquisa, que estará disponível na segunda seção. Para além disso esta seção intenciona dialogar com autores que discutem e apresentam perspectivas circunstanciais e objetivas não somente entre a relação do uso de imagens e o Ensino de História, mas fundamentalmente o papel que as produções cinematográficas desempenham nesse sentido.

Na terceira seção, trago as considerações finais sobre as relações percebidas na apresentação do documentário e que vão na esteira dos elementos apresentados e discutidos na segunda seção deste trabalho. Aqui apresento relações entre os embates percebidos socialmente e que aparecem não apenas na obra de Masagão que é inspirada no livro de Hobsbawm, conforme já foi mencionado. Neste ponto também discuto as convergências com a obra *Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da*



modernidade (1982), do escritor e filósofo Marshall Berman (1940 – 2013).

A quarta seção tratará especificamente do produto acadêmico desenvolvido como requisito obrigatório do programa ProfHistória. Nesta parte consta o desenvolvimento de uma sequência didática que me permite tratar como “inovadora” e que subsidia potencialmente a produção de outras sequências didáticas um pouco mais ortodoxas e tradicionais, a partir do uso do documentário trabalhado em turmas de terceira série do Ensino Médio com vistas as várias possibilidades que se apresentam no contexto atual com a utilização desses recursos didáticos e metodológicos de uso simples e prático.

É fundamental frisar que este trabalho decorre efetivamente da assimilação da proposta do ProfHistória que valoriza a prática profissional, o fazer pedagógico dos professores de História e a objetiva contribuição acadêmica de formação no mestrado profissional na prática cotidiana e no enfrentamento as dificuldades diárias dos professores no contexto do Ensino de História. Objetivamente são muitas as nuances desse processo, pois tanto quanto várias são variadas e não se relacionam apenas a um elemento específico, mas a complexidade de um sistema educacional orgânico que abrange os mais diferentes interesses econômicos, políticos, sociais, culturais e até religiosos, mesmo se tratando de um Estado laico, como o Brasil.

Quadro 1. Trabalhos resultantes da busca na base de dados da CAPES com os termos “*Ensino de História; documentário; cinema*”.

Autores	Título
AGUIAR, Maicon Roberto Poli de.	O Oriente Médio através de outras lentes: uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula
ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de.	Gravando!!! O cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual
ALMEIDA, Fernando Feitosa de.	Ensino de História e o cinema na escola Joaquim nabuco em bonito de santa fé - PB
ANGRISANO, Leonardo	Documentário e Ensino de História: uma desconstrução do discurso neoliberal a partir da análise de “ascensão e queda do muro de Berlim”.
CANELLA, Dagmar de Mello e Silva.	Nos modos de dizer-se jovens, algumas estéticas



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



	existenciais do contemporâneo.
CURADO, Gustavo Idelbrando.	Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em práxis na educação básica
DELFINO, Marcelo Silva de Carvalho.	Imagens da ciência: cinema educativo e discurso científico na Era Vargas (1930-1945)
DIAS, Luciana Fernandes.	A Leste de Bucareste: cinema, história e memória na sala de aula
HOFFMEISTER, Alana.	Saberes populares e o cuidado em saúde: um estudo de caso no município de Araricá/RS.
JESUS, Rosane Meire Vieira de.	Comunicação da experiência filmica e experiência pedagógica da comunicação
MATTHIESEN, Lucas.	Luz, câmera, representação! Um estudo das representações históricas no cinema através do documentário: Hispania un Produto de Roma
MEDEIROS, Izadora Ribeiro de.	O filme como recurso didático nas aulas de História: possibilidades para um ensino de qualidade
NASCIMENTO, Marcus Vinicius do.	A revolução de 1930 em Itararé: o cinema documentário no Ensino de História
PAPA, Rachel Deboni.	Filmes no contexto escolar: uma visão a partir do livro didático
RIBEIRO, Fernanda Gabriella Silva.	Linguagens Urbanas e Arte Cotidiana no Ensino de História: a Horizontalização Crítica dos Saberes e a Consciência Histórica
SILVA, Eduardo Antonio Ramos.	Conte-me sua história: o processo de criação de um documentário com jovens do ensino médio
SILVA, Jose Alexandre da.	O Ensino de História a partir do cinema documentário: possibilidades com “O dia que durou 21 anos
SOLER, Marcos Marcelo.	Teatro documentário: a pedagogia da não ficção
TIAGO, Simone Franco de São.	História da Ciência e formação de professores: contribuições dos recursos audiovisuais a partir da análise de filmes científicos
UMADA, Juliane Daniee de Almeida.	O cinema como estratégia educativa: o que o documentário “uma história severina” tem a nos ensinar sobre dor
VENTURA, Cristiane Moreira.	A performance do ator-personagem na



	cinematografia de narrativa híbrida brasileira: processos criativos, ritualidades e transformações
VECCHIO, Thabata.	Autodocumentário: ensino do documentário para uma investigação autobiográfica nas escolas
VIDO, Maria da Penha Martins.	O Cinema como Modalidade Didática: a percepção sobre hábitos alimentares de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do Rio de Janeiro

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: 03 set. 2025.

É fundamental argumentar que em princípio não havia intenção em propor um objeto de pesquisa carregado de originalidade, pois o interesse era quase que exclusivo de aproveitar minha experiência com o uso de filmes em sala de aula e objetivamente em relação especificamente ao documentário supracitado. Porém, como pode-se notar pelo quadro acima o uso de documentários e as abordagens ao cinema em sala de aula como objeto de pesquisa são um tanto quanto genéricas, pelo menos a partir da pesquisa feita no banco de teses da CAPES.

Existe muito material a respeito do uso do cinema em sala de aula e especialistas no assunto, nos quais me apoio para discutir o tema, mas, à medida que fui construindo a pesquisa e “fatiando” as camadas em relação ao objeto da análise que ora proponho, foi possível perceber que surpreendentemente, minha dissertação parte de uma premissa original, estabelecendo a relação entre o documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” e as possíveis e objetivas contribuições para o Ensino de História no Ensino Médio, que oportunamente será abordado a partir das próximas seções.

Cabe uma explicação efetiva quanto ao formato do texto produzido para a Seção II, em que será discutido de maneira específica o documentário e as contribuições objetivas possíveis para o Ensino de História. Todos os termos “entre aspas”, dizem respeito exclusivamente a citações e nomes de pessoas representados no filme e, portanto, será possível a quem tiver o interesse despertado por esse trabalho, confirmar a relação do presente texto com as citações e nomes dos personagens utilizados pelo diretor.

É fundamental salientar que também na Seção II, o filme será analisado na sequência proposta pelo diretor, ou seja, sem transposições e obedecendo rigorosamente o plano imagético sequencial das cenas, no sentido idealizado e produzido por Marcelo



Masagão. Também é necessário dizer que o critério adotado pelo mesmo não é linear ou cronológico, uma vez que o sentido do documento não está na linearidade e sim no caráter histórico do que foi o século XX.

Outro esclarecimento oportuno diz respeito ao fato de que a análise do documentário a partir da perspectiva da contribuição pontual e possível do mesmo para o Ensino de História se dará a partir de apontamentos feitos na Seção II em momentos pertinentes.



Seção I – Imagens Educam: Estado da Arte

1.1 A Dinâmica da Linguagem Cinematográfica e o Ensino de História

É comum em reuniões pedagógicas que os professores sejam orientados a ministrar aulas “diferenciadas”, de modo que essa diferenciação se estabeleça pelo uso de metodologias alternativas com a finalidade de deixar mais “legal” ou transformar a aula em uma atividade mais atrativa, com o objetivo de apreender ou capturar de forma mais objetiva a atenção do aluno para o que está sendo ensinado, fazendo com que o conteúdo curricular seja absorvido sem prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. “Aulas diferenciadas” é quase um mantra, repetido efusiva, enérgica e entusiasticamente nos ambientes pedagógicos convencionais, como a maioria absoluta das escolas públicas onde trabalhei, o que me faz crer seja também a realidade tanto regional (Estado de Goiás) em função de conversas sobre o assunto com colegas de outras cidades, em encontros promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, como também intercâmbios pessoais de formação, que também apontam para o tema como uma questão a nível nacional.

A complexidade desse discurso é perversa e cruel, por uma série de motivos que apesar de percebidos são completamente desconsiderados, e o professor termina por ser o responsável pela superação da genérica apatia dos estudantes em relação aos conteúdos curriculares e a escola. Nesses ambientes o professor é o maior agente, senão o único, por através da escolha de um determinado tipo de metodologia enriquecer ou empobrecer a aula a ponto do resultado de todo esse processo (aprovação ou reprovação, recuperação e nota) ser atribuído a ele.

Alternar as metodologias pedagógicas convencionais, desvincular-se da utilização apenas do recurso de aulas expositivas dialogadas e usar outras ferramentas didáticas como as metodologias diferenciadas e alternativas que prescindem o uso de recursos tecnológicos de mídia, sistematicamente se tornou o caminho para que as metas estabelecidas pelos indexadores da educação no Brasil sejam alcançadas e para que a escola cumpra o seu papel social de formadora de cidadãos “qualificados” para a sociedade, o mercado de trabalho e para o futuro da nação. É interessante que isso soe atual apenas na forma e no uso de tecnologia, porém o objetivo e a finalidade ainda que o discurso sugira o oposto, parece estar completamente vinculado a perspectiva de uma



educação proposta no início do século XX, onde especificamente o Ensino de História estava fundamentado no objetivo da formação de indivíduos comprometidos acima de tudo com sua “pátria” e a metodologia diferenciada era o uso do livro escolar, como sugere Circe Bittencourt (2008):

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou a “invenção de tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o espírito patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições inventadas” e despertar o patriotismo. Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser objetivo organizativo dos conteúdos escolares de História (Bittencourt, 2008, p. 64 e 65).

A estrutura deficitária da média geral das escolas públicas no país, reflexo do contexto histórico e da construção do sistema educacional e da escola pública no Brasil, principalmente no âmbito da Educação Básica, com algumas exceções⁶ resultado de expropriação e falta de investimentos governamentais e o uso dessa realidade para discursos eleitoreiros não são considerados. Essa percepção está presente no ensaio da pesquisadora e jornalista Simone Pallone (2011), para a Revista ComConsciência, edição 132, onde reflete sobre a realidade das escolas brasileiras a partir das discussões propostas pelo documentário de João Jardim, “Pro dia nascer feliz”⁷ (2005):

Mas há um grande abismo entre as experiências das escolas brasileiras. Diferenças provocadas pela condição socioeconômica das famílias, mas também pelas diferenças socioeconômicas regionais. Também por descaso de autoridades, políticas públicas mal formuladas ou que simplesmente não são seguidas. A falta de continuidade das propostas é outro entrave para que os avanços no sistema educacional brasileiro cheguem a todos os lugares, para todas as crianças, jovens e também adultos (Pallone, 2011).

⁶ Notada no recorte geográfico da minha prática diária atual como professor em duas unidades escolares, uma localizada na região mais central e outra na periferia da cidade de Itumbiara, bem como na minha trajetória profissional como professor de Educação Básica e Ensino Técnico Profissionalizante na rede pública e na rede privada.

⁷ Pro dia nascer feliz é um documentário que aborda o adolescente, com suas angústias e inquietações, e, em especial, a maneira como ele se relaciona com um ambiente fundamental em sua formação - a escola - é o foco central de investigação de "Pro Dia Nascer Feliz". Filmado em três estados brasileiros, abordando classes sociais distintas, o documentário de longa-metragem de João Jardim é um diário de observação do adolescente brasileiro, onde os professores também expõem seu cotidiano profissional, ajudando a pintar um quadro complexo das desigualdades e da violência no país a partir da realidade escolar. Disponível em: <https://canalcurta.tv.br/filme/?name=pro_dia_nascer_feliz>. Acesso em: 20 nov. 2023.



Também não é considerado a falta de reconhecimento do papel do docente e a oferta de forma genérica de uma estrutura deficiente e deficitária para que o professor desempenhe seu papel dignamente na escola. Não é necessário levar em conta as transformações sociais do mundo atual, o desenvolvimento de um sistema de comunicação tecnológico que apesar de não ser profundamente democrático está disponível atualmente e faz com que outros mecanismos, que não necessariamente a escola eduque ou escolarize os indivíduos.

A análise dos resultados referentes ao interesse ou desinteresse dos estudantes de hoje pelas aulas convencionais também não consideram a pandemia da COVID-19 e as eventuais sequelas que ela tenha deixado como legado para a educação, quando se percebe que no período foi necessário o afastamento social e o sistema de aulas síncronas, onde os alunos e professores se conectavam através de uma plataforma digital *on-line* e que salvo raras exceções, trouxe sérios prejuízos educacionais e déficit de aprendizado para os alunos. O que se propõe em reuniões pedagógicas nas escolas onde atuei é que para além da pandemia de 2019, o “problema” que operacionaliza a dificuldade em atingir a meta e os índices educacionais desejados está relacionado efetiva e objetivamente na falta de uso de metodologias atrativas eficientes por parte dos docentes.

É perceptível, que o uso de metodologias diferenciadas, diversificação no formato das aulas e no uso de ferramentas didáticas “criativas” produz resultados positivos e quase sempre surpreendentes. É necessário que o professor de História compreenda isso e esteja antenado com o mundo tecnológico que num contexto geral, alcança a maioria absoluta dos estudantes atualmente, ainda que de forma desigual. A proposta desse trabalho é realçar o uso de filmes, séries e documentários e sua contribuição para o Ensino de História oportunamente no caso do documentário escolhido no Ensino Médio, analisando especificamente as abordagens possíveis no contexto da obra documental “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”, e discutir de forma lúcida que a aplicação e o uso dessas produções cinematográficas devem ser limitada pelo bom senso didático do docente de não tornar padrão e obrigatório o uso de filmes, séries e documentários para o Ensino de História, desconsiderando outras metodologias, desde as mais convencionais até as mais inovadoras.

Por conta disso, é efetivo que se amplie o diálogo sobre esse objeto didático e esse trabalho tem essa intenção, pois visa compreender o uso dos filmes e séries em sala de



aula como proposta pedagógica alternativa ou diferente, porém, de forma mais abrangente e não reduzindo as possibilidades dessa prática única e exclusivamente como recurso para alcançar objetivos estabelecidos e mensuráveis como compor a nota bimestral ou anual dos estudantes. Um filme, série ou documentário como produto humano, tem o poder de transcender sua própria existência e os objetivos de quem está produzindo ou atuando, pois diz respeito a elementos exteriores a eles mesmos, como a emoção do espectador e toda subjetividade relacionada à arte, estética e linguagem, como propõe Cristiane Nova (1996), em seu ensaio sobre o cinema e o conhecimento da História, na revista O Olho da História da UFBA: “O valor documental de cada filme está relacionado diretamente com o olhar e a perspectiva do “analista”. Um filme diz tanto quanto for questionado. São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme” (Nova, 1996, p. 3).

O documentário escolhido de forma objetiva como fonte para esse trabalho, “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”, é muito potente não somente no sentido de análise do século XX, que é o recorte histórico a que se propõe o diretor, mas também da própria sociedade que o assiste, seja agora ou no futuro, se é que isso será possível. A representação coletiva presente no documentário em questão, permite a dialética entre a linguagem do cinema presente ali, a História e suas variadas abordagens, uma vez que se entrelaça a perspectiva pessoal e subjetiva, tanto de quem produziu o filme, quanto de quem o assiste.

Neste sentido é possível perceber uma relação extremamente fundamentada e muito bem formatada do documentário com duas percepções sobre os indivíduos que evidenciam a potência da sensibilidade e da emoção humana, uma vez que o documentário transita e promove o choque do espectador com esse ambiente abstrato e ao mesmo tempo palpável e verificável dos seres humanos. A forma narrativa proposta pelo diretor, reflete isso. Incomodo e desconforto *versus* entusiasmo e euforia diante de assuntos que podem instrumentalmente ser naturalizados como as guerras, a morte, a política e a arte são a impressão geral dos espectadores da obra e a sensação, a partir de um olhar mais *crítico* de um espectador recorrente, é que Masagão faz isso propositadamente.

Ao propor uma narrativa dinâmica marcada por elementos em choque e fragmentados como silêncio e som, morte e vida, o documentário de Marcelo Masagão flerta com a mistura de sensações que coloca o humano em xeque, conforme sugere Stuart Walton (2007), estabelecendo que a sensibilidade é uma condição humana que faz o papel



de propulsor para as emoções, onde propõe que “as emoções não são apenas aqueles surtos espasmódicos de sentimento que surgem em resposta aos estímulos externos [...] elas são o alicerce sobre os quais repousa grande parte da nossa vida social e cultural” (Walton, 2007, p. 20).

É valido ressaltar que o campo das sensibilidades é relativamente novo na abordagem historiográfica, mas, fundamental para a estruturação desse trabalho. Seria extremamente mais complicado utilizar o documentário de Marcelo Masagão para subsidiar esse trabalho sem levar em conta essa modalidade *recente* da historiografia, que é gestada a partir das possibilidades promovidas pela Escola dos Annales e se cristaliza sob o guarda-chuva historiográfico da História Cultural. Neste aspecto, a obra escolhida como objeto de análise desse trabalho, transcende a si. O documentário, “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”, além de fundamentado na perspectiva de abordagem da subjetividade dos temas tratados e retratados através de uma linguagem cinematográfica muito particular, também se oferece como percurso para que ao próprio espectador explore a subjetividade das suas próprias sensibilidades e emoções a partir do impacto que ele produz.

É imperativo, portanto, considerar questões pertinentes a História das Sensibilidades, não somente vinculadas ao processo de análise da obra de Marcelo Masagão, como também, ao resultado dessa análise a partir da projeção do documentário em sala de aula, tanto como fonte histórica, como ferramenta didática para abordagem dos conteúdos. Neste particular, cabe ao professor de História em última instância propor a transposição teórica, percebendo elementos da própria História das Sensibilidades para a produção da aula e do sentido da abordagem dos e para os alunos, observando o que propõe as historiadoras Sandra Jatahy Pesavento e Frédérique Langue (2007),

As sensibilidades são uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. Na verdade, poderia se dizer que a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. Como forma de ser e estar no mundo, a sensibilidade se traduz em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados por fenômenos físicos ou psíquicos, uma vez em contato com a realidade (Pesavento; Langue, 2007, p. 10).

É praticamente impossível ficar indiferente ao filme ou inerte diante dele e



consequentemente ao recorte histórico que ele aborda, pois como a produção se fundamentou no recorte de imagens costurado por uma trilha sonora marcante, o filme sistematicamente gera uma certa inquietação diante do que se expõe aos olhos e sentimentos, uma espécie de “soco no estômago”, resultado das inúmeras possibilidades de análise que ele oferece ao espectador. Neste ponto se instala a obrigatoriedade percepção do professor que desejar trabalhar a obra de Masagão, como é a proposta desse trabalho. A preparação da aula, a abordagem dos temas e a linguagem cinematográfica proposta pelo documentarista e diretor do filme, enseja essa consideração mais objetiva e ao mesmo tempo delicada do conceito das sensibilidades e emoções humanas e do papel do professor, que nestes termos obrigatoriamente se enquadra como historiador das sensibilidades.

O que é um historiador das sensibilidades? Para Alain Corbin, o historiador das sensibilidades toma como ponto de partida a maneira como as pessoas se representam, em distintos momentos da história, cabendo-lhe interpretar a coerência, as conexões dessas representações em seu universo (Ertzogue; Parente, 2006, p. 17).

Posto as implicações das sensibilidade e da emoção de todos os envolvidos e relacionados na analise desse tipo de obra documental, é permeável a percepção de que os documentários de forma genérica e especificamente o objeto desse trabalho se estabelecem como ferramentas complexas de representação histórica e a forma que as imagens, sons e a linguagem são propostas podem comprometer sua idoneidade ou sua intencionalidade, pois apesar de representarem os fatos históricos através de imagens genericamente reais, os documentários estão sempre permeados por subjetivações que inclusive fornecem possibilidades para inúmeras interpretações. Para Cristiane Nova (1996),

Os documentários, não obstante a sua aparente objetividade, também são representações sobre o passado e como tais devem ser tratados. A seleção do tema, dos fatos abordados, das imagens e o seu encadeamento, a música utilizada, o conteúdo do texto narrado e a sua inserção, tudo isso faz parte do universo de subjetividade presente no filme, que deve ser abordado à luz da relação passado-presente (Nova, 2011, p. 10).

A inserção e o uso dos documentários em sala de aula, deve profundamente ser refletida, pois, apesar de sua aparente objetividade estão carregados de elementos subjetivos que devem ser analisados criteriosamente como qualquer documento histórico.



Além disso e por essa razão são sempre facilmente manipulados e falsificados e, portanto, necessitam ainda mais de um critério rígido, acadêmico e científico por parte do professor que irá utilizá-lo como ferramenta facilitadora para o Ensino de História.

Os documentários podem ser úteis ao professor de História, tanto àquele que deseja apenas aproveitar o potencial narrativo da linguagem cinematográfica quanto àquele, principalmente, que deseja polemizar sobre as causas e o sentido de um acontecimento histórico. Todos esses elementos não minimizam o valor documental intrínseco (como registro direto de um fato histórico real) das imagens apresentadas em um documentário, sobretudo aquelas que foram gravadas no bojo do acontecimento narrado. (Nova, 2011, p. 11).

“Nós que aqui estamos, por vós esperamos” está inscrito na categoria de documentário pela maioria dos que se dispõe a analisá-lo, independente da perspectiva. O próprio Marcelo Masagão trata do mesmo como um documentário, apesar de em uma entrevista para o crítico de cinema e pesquisador Paulo Santos Lima, Jornal Folha de São Paulo no dia 06 de agosto de 1999, no caderno Ilustrada⁸, sugerir para o mesmo a nomenclatura de filme-memória por conta da facilitação para apresentação do mesmo em festivais⁹. O termo que designa a obra de certa forma, passa despercebido ou se oferece para uma discussão subsidiária, uma vez que a obra é construída de forma primorosa a partir de um olhar para a História que aborda não somente os grandes eventos, fatos e personagens do século XX, mas também, personagens e falas de anônimos que reverberam de forma contundente na forma como o espectador (no caso da projeção em escolas – os alunos) dialoga e encara a vida e a morte, já que o próprio título do filme é retirado da inscrição na entrada de um cemitério em Paraibuna, São Paulo.

O filme de Masagão é pertinente como objeto de construção desse trabalho, por conta do caráter provocativo, sensível e artístico com que aborda temáticas que geralmente despertam bastante interesse dos estudantes, seja em função dos próprios

⁸ Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq06089921.htm>>

⁹ *Folha - Por que você misturou ficção e realidade?*

Masagão - Realidade são vários pontos de vista parciais, embriagados. Os documentários sobre o século 20 começam falando de medicina para terminar falando sobre o Ford T. A montagem que faço no meu é para montar uma linha de pensamento. Mostro vários pontos de vista, a partir de várias imagens num único plano.

Folha - Seu filme não vem sendo bem recebido em festivais de documentário europeus.

Masagão - Já o estou chamando de filme-memória, não mais de documentário, pois ele está sendo mais aceito em festivais de ficção, onde seus organizadores são mais abertos e ousados. A atitude dos organizadores sisudos dos festivais de documentários europeus demonstra que burocratas não existem apenas no Brasil.



filmes comerciais que recorrentemente abordam temáticas da Primeira e Segunda Guerras Mundiais ou por conta de que o recorte temporal do século XX contém estatisticamente¹⁰ grande parte dos conteúdos curriculares que historicamente são mais cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tanto em História do Brasil, quanto em História Geral. Outro elemento difícil de descartar em relação a escolha do documentário e a proposta desse trabalho está relacionado aos resultados obtidos a partir do uso desse material na minha prática docente, uma vez que é perceptível a interação e o interesse dos alunos com o conteúdo a partir da projeção do filme.

É objetivo destacar que o uso de imagens no Ensino de História, para bem ou para mal é algo inerente tanto ao conteúdo quanto a prática do historiador. Seja para ilustrar, compor ou demonstrar a construção de fatos históricos, como refutá-los, desconstruí-los, analisar e refletir sobre eles, a utilização desses recursos são fundamentais no processo de construção didática de conteúdos, conceitos e perspectivas. A própria Escola dos Annales na França a partir de 1929 e, posteriormente, o movimento derivado e definido como Nova História, após 1968, passou a sustentar a prática do Ensino de História para além do arcabouço teórico estabelecido apenas nos textos como documentos e fontes historiográficas. Sobre esse assunto, muitas discussões já foram propostas, dentre as quais cabe a mim destacar pelo didatismo, a dissertação de mestrado da professora Érica Ramos Moimaz¹¹ (2009), para a Universidade Estadual de Londrina referente ao tema: O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História.

Atualmente, percebe-se que o uso de tecnologias tem um impacto direto na sociedade e o reflexo disso na educação é objetivo e percebido de forma clara. A tecnologia permite inclusive o uso de linguagens que tornam o processo de ensino e

¹⁰ Tanto o site Vestibulares 2023 que dá “dicas” sobre ENEM e vestibulares, quanto o site Guia do Estudante Abril, indicam que os conteúdos referentes aos Século XX estão entre os mais cobrados nas avaliações para acesso as Universidades no Brasil, tanto em História Geral (Guerras Mundiais, regime nazifascista) quanto em História do Brasil (República Velha, ditadura militar e Era Vargas). Disponível em <<https://vestibulares2023.com.br/historia-para-enem-2023/>> e <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quais-os-assuntos-mais-cobrados-de-historia-no-enem/>> Acesso em: 20 nov. 2023.

¹¹ Disponível em <<https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/7a7758e9-4260-4a1b-b9ae-a27146e0d103/content>>



aprendizagem genericamente mais acessível socialmente, já que através da tecnologia digital, os estudantes de hoje têm contato com o conhecimento através da *internet*, por meio de sites especializados em videoaulas e uma infinidade de outras ferramentas. No que tange a isso é fundamental mencionar que apesar dessa aparente facilidade, o acesso a esse tipo de conteúdo oferece riscos, uma vez que liberdade de informação produzida e disponível na *internet* não tem obrigatoriamente vínculo com a científicidade ou compromisso ético com a História, no caso específico discutido nesse trabalho. Existem controvérsias quanto a democratização do Ensino em função do uso de tecnologias em sala de aula, uma vez que o simples fato de que recursos tecnológicos diversificados estarem disponíveis, não significa que grande parte da sociedade ou das escolas terá acesso aos mesmos.

Historicamente se percebe que as desigualdades sociais se apresentam e se manifestam de modo tácito no ambiente escolar, na mesma proporção em que se observa o abismo no qual as modalidades de ensino público e privado estão inseridas. Até mesmo se a análise estiver restrita ao recorte estrutural que corresponde apenas a escola pública, as distâncias sociais podem ser notadas, tanto quanto as distâncias geográficas que separam escolas públicas mais centrais de escolas públicas situadas nas periferias. É impossível não pensar que as camadas menos privilegiadas economicamente na sociedade têm de fato, o mesmo acesso à tecnologia e aos reflexos dos usos da mesma no ambiente educacional, uma vez que o processo histórico de construção do saber escolar se insere nesse contexto e reflete a precarização e as distâncias de acesso a uma educação igualitária e justa como sugerem Arroyo (1980) e Frigotto (2001),

o mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse ao seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência (Arroyo, 1980, p. 162).

O que fica patente, não só a nível de Brasil, mas de América Latina, é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletarizados frequentam as escolas nas piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos, pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos; e têm um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino (Frigotto, 2001, p. 168).



Ainda que o sistema educacional reproduza refletidamente as desigualdades sociais, potencialmente a Educação poderia ser o caminho e o mecanismo mais eficiente no combate das mazelas sociais e deveria ser o pavimento para a justiça social, uma vez que segundo a Constituição de 1988, no artigo 206 estabelece os princípios que devem nortear o ensino no Brasil, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros. Neste sentido, o ato de escolarizar deve ser plural e privilegiar instrumentos que oportunizem ao máximo a experiência de ensino e aprendizagem de forma democrática e agradável.

Objetivamente essas ferramentas metodológicas que promovem essa amplitude nas possibilidades de acesso ao conhecimento devem estar fundamentalmente estruturadas na BNCC, que apesar de ser um documento republicano, de certa forma bem escrito e genericamente sofisticado, não tem eficácia garantida quanto à aplicabilidade, mas, enfatiza a importância da educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e culturais.

A BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. Todavia, mesmo com toda a propaganda e divulgação da anunciada melhoria do IDEB e presumido alcance das metas, os resultados no PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] não indicam o mesmo sucesso, o que nos mostra que todo o esforço do GERM [Movimento de Reforma Educacional Global] e da padronização não tem surtido o efeito esperado para o sucesso escolar (Hypolito, 2021, p. 41 apud Da Trindade, 2024, p. 2679).

A despeito disso, a escola e o professor que consegue intencionalmente conectar estruturas de produção de saberes no processo educacional amplia o leque de possibilidades do aluno no acesso a informações que evidentemente facilitam a absorção dos conteúdos propostos no Currículo da Educação Básica, garantidos pela LDB de 1996. Para tanto, a cultura é um dispositivo que em conjunto com a educação é muito eficiente nesse processo e a linguagem cinematográfica muito rica para ampliar para além do mensurável a possibilidade de aprendizagem, pois além da emoção, o uso de filmes, séries



e documentários (no caso dos históricos) pode levar o estudante a interagir com a História de forma tangível.

A função didática da relação cinema-história se consubstancia na utilização de um novo método aplicado ao ensino: o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. Do ponto de vista didático, trata-se de utilizar películas já existentes como fontes para a discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da história e como documento e, mais ainda, de preparar estudantes para a pesquisa (Nova, 1996, p. 13).

Oportunamente e com base nas experiências particulares de prática em sala de aula como discente e posteriormente como docente, ficou evidente a observação de que no contexto educacional, os filmes, séries e documentários podem ser uma ferramenta valiosa, pois oferecem a oportunidade de trabalhar diferentes linguagens, promover a reflexão crítica, ampliar o repertório cultural e estimular a imaginação dos estudantes. Para além dos critérios técnicos e restritos à área de Linguagens, o uso de peças cinematográficas para o Ensino de História pode ter uma amplitude incrível, caso seja usado como instrumento de forma racional e com intencionalidade curricular, estabelecendo inclusive conexão interdisciplinar entre conteúdos, não somente de áreas afins, mas, sobretudo de áreas e ciências diferentes, vinculando os objetos de conhecimento e as habilidades propostas no documento que estabelece os critérios da Educação Básica no Brasil

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (Brasil, 2018, p. 198).

Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, *internet*, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e



significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa (Brasil, 2018, p. 243).

1.2. As dimensões relacionais da História com o cinema e Ensino de História

Vários pensadores discutem o uso benéfico do cinema na escola. Para além da contribuição de cada um, propor uma ferramenta para uso do cinema em sala de aula, tem para mim, relação muito mais próxima com a experiência pessoal, seja ela, positiva e negativa, uma vez que o sucesso do uso de uma metodologia didática está permeado por aspectos subjetivos que compõem o ambiente de uma sala de aula. Especificamente as minhas experiências pessoais com a dinâmica dos filmes em sala de aula, são objetivamente muito ricas e prazerosas, uma vez que de certa forma abrange áreas sensíveis dos estudantes que transcendem o rigor metodológico cotidiano de uma sala de aula convencional.

A linguagem do cinema proporciona uma amplitude de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem que extrapolam para além do conteúdo em si a relação na sala de aula, por abranger os indivíduos inseridos naquele contexto, através de dinâmica diferente que muitas vezes é mais interessante e estimulante aos alunos e por isso, posso corroborar com o fato de que o cinema tem sido amplamente reconhecido como uma ferramenta poderosa no processo de ensino e aprendizagem, pois combina elementos visuais, sonoros e narrativos para envolver os espectadores de maneira única.

Através da utilização de fitas cinematográficas como recurso didático, estaríamos lançando mão de um dos mais poderosos meios de comunicação e também utilizando uma linguagem absolutamente atual. É inegável o alcance e a popularidade adquiridas pelo cinema nos dias de hoje, a ponto dele ter-se tornado um dos elementos centrais da vida cultural, intelectual e informativa do homem moderno. [...] O filme é um recurso particular e insubstituível que toma de assalto os indivíduos e suas razões, envolvendo-os na trama do real. Somente a disciplina e o afastamento conscientemente elaborados permitem dissecá-lo. Ao arrebatar emocionalmente os estudiosos, o filme obriga-os, do mesmo modo, à busca do método científico como condição *sine qua non* da superação das dúvidas e da construção do distanciamento histórico como único meio possível a uma compreensão objetiva. É exatamente dessa maneira que a emoção pode e deve-se ligar à razão. Ao fazer com que estudantes sintam



necessidade de refletir sobre a vida, a partir de documentários e outros gêneros cinematográficos, vincula-se, ato continuum, a constatação da inevitabilidade de pensar a história como ação inerente ao homem (Nova, 1996, p. 14,15).

Como se trata do uso como instrumento e/ou mecanismo didático, bem como fonte histórica, é fundamental destacar que apesar da BNCC não oferecer um currículo específico para o ensino do cinema e ainda não mencione “diretamente” o uso de documentários como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, é possível relacionar sua utilização com os princípios da educação integral, das linguagens artísticas e do uso de recursos tecnológicos, como destacado antes, pois reiteradamente se constata que os filmes, séries e documentários podem contribuir para ampliar uma vivência cultural, desenvolver habilidades de interpretação e análise crítica, estimular a criatividade e enriquecer o processo educativo de forma significativa.

Atualmente, apesar de toda distância social entre os indivíduos, o cinema como ferramenta tecnológica está mais acessível e ainda que distante do “ideal”, por causa das desigualdades sociais e econômicas supracitadas, apresenta-se como mecanismo objetivo, quando usado de forma didática, também no sentido de dirimir pelo menos a desigualdade acadêmica entre estudantes no que diz respeito às modalidades de ensino. De acordo com a Revista Exame, em reportagem assinada por Mateus D oliveira e publicada na versão eletrônica no dia 09/02/2022 e ainda disponível para acesso, em pesquisa realizada pelo Instituto FSB Pesquisa em 2021, setenta e cinco por cento dos brasileiros usam serviços de *streaming*.

Pode-se perceber que como ferramenta universal, o cinema pode ser trabalhado com recursos mais sofisticados e caros nas diferentes e plurais unidades escolares, tanto no espaço público quanto no privado e por isso o papel do professor com qualificação e experiência no uso dessa didática é fundamental e faz toda diferença, apesar das diferentes e múltiplas realidades educacionais, de um país como o Brasil. Não obstante a isso é necessário que se estabeleça que o uso de filmes como ferramenta didática não pode ser encarado como entretenimento genérico ou meramente um “passa tempo”, uma vez que ainda existem preconceitos quanto ao uso e aplicação das obras cinematográficas, inclusive dentro de escolas.

Segundo relatos e por experiências próprias, alguns estabelecimentos educacionais apoiam irrestritamente o uso dos filmes, outros na figura das Coordenações Pedagógicas



não interferem, porém, em casos mais agudos, a proposta de trabalho com filmes ainda é vista com desconfiança ou necessitam de uma justificativa “científica” para além das próprias evidências científicas imensuráveis e que podem ser percebidas pela reação dos estudantes no que diz respeito às emoções e à aplicação do conhecimento adquirido de modo fático.

Sem dúvida alguma, a resistência para enxergar no filme, histórico ou não, um instrumento didático da maior eficácia é ainda grande. Isto ocorre por várias razões que encontram no imobilismo conservador das instituições acadêmicas um terreno fértil. A escola e a universidade acompanham, com dificuldade, a revolução tecnológica processada durante a contemporaneidade (Nova, 1996, p. 13).

Em sentido mais amplo, a resistência ao uso de filmes em sala de aula, percebida por Cristiane Nova (1996) no seu ensaio na década de 1990, sofreu um impacto com popularização da *internet* e mais recentemente com a pandemia, uma vez que uma série de ferramentas e recursos tecnológicos se tornaram mais comuns no processo de ensino e aprendizagem, por conta da nova modalidade educacional que o mundo experimentou em função da proposta de isolamento social necessária naquele contexto.

No cenário contemporâneo, as tecnologias digitais, que não se limitam à *internet*, estão alterando as maneiras pelas quais docentes e estudantes se relacionam com o Ensino de História e, cremos, com a própria história. A utilização direta dos diversos tipos de linguagens nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionada pelas tecnologias digitais, pode auxiliar na necessária transformação da estrutura do Ensino de História, incorporando a ideia de que essa é uma disciplina viva e construída a partir do presente. O futuro do Ensino de História depende da nossa capacidade e flexibilidade para nos acomodarmos ao acelerado ciclo de mudanças impulsionado pelas tecnologias digitais. Mudanças essas que vêm transformando o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a produção do conhecimento histórico. Obviamente que nos adaptamos, sem abandonar a reflexividade necessária diante de um tempo acelerado e voltado às demandas do sistema capitalista e neoliberal, que busca a todo custo nos desenraizar de nossas origens e identidades (Costa e Pereira, 2022, p. 210, 211).

Napolitano (2003, p.11) afirma que “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”. Fundamentados na dialética que se constata na perspectiva do uso dos filmes em sala de aula, relacionando os benefícios e apontando



para os eventuais riscos, é que muitas coleções de livros didáticos, já trazem sugestões de filmes relacionados ao conteúdo, na estrutura que geralmente subsidia o material complementar ou de apoio ao professor, sistematicamente obedecendo os critérios estabelecidos na BNCC, no que se refere ao vínculo entre as habilidades, os objetivos da aprendizagem e os objetos de conhecimento.

Neste ponto, nos deparamos com um determinado contratempo que geralmente são observados, mas, dentro das delimitações possíveis no âmbito da escola pública em que a estrutura hierárquica inconcebivelmente não oferece subsídio para discussões produtivas e construtivas de outras possíveis realidades, se instala uma certa incongruência e confusão. A título ilustrativo, percebe-se no caso do Documento Curricular para Goiás - Formação Geral Básica Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente para as turmas de terceira série, na parte da bimestralização dos conteúdos que compreendem o terceiro bimestre. No campo que refere às ***habilidades da BNCC***, estabelece-se

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis (Goiás, 2018, p. 189).

E no campo dos ***objetivos da aprendizagem do DC-GOEM***, cujos objetos de conhecimentos são: legislação ambiental, unidades de conservação, conferências ambientais, aplica-se:

(GO-EMCHS305A) Identificar as instituições e organismos de controle e fiscalização ambiental, analisando textos geográficos, históricos, dados estatísticos, mapas, filmes, documentários e outras fontes para avaliar o papel desses organismos na questão ambiental (Goiás, 2018, p. 189).

A partir da análise mais crua das partes citadas no mesmo documento e constando da mesma página, o documento sugere uma impossibilidade total de diálogo entre ***habilidades da BNCC*** e ***objetivos da aprendizagem do DC-GOEM***, uma vez que a pretensa análise de filmes e documentários estão relacionadas apenas no que diz respeito a questões vinculadas, excepcionalmente, a conteúdos abordados objetivamente pela Geografia. Isso pode refletir meramente um detalhe pedagógico, mas não pode se



transmutar numa impossibilidade de abordagem de temas históricos com a análise documental de filmes e derivações de produções cinematográficas.

A intencionalidade proposta por mim nesse particular, estabelece-se no sentido mais amplo de considerar a observância desse mecanismo pedagógico confuso como uma espécie de curiosidade específica e pontual. Ainda assim é interessante ressaltar que não há de forma clara, objetiva, direta e/ou obrigatória no Documento Curricular de Goiás ou na BNCC, uso de produções cinematográficas restritas, delimitadas para o uso na História. Existe sim propostas que integram no caso do Documento Curricular goiano os Itinerários Formativos que formatavam a proposta do Novo Ensino Médio, onde as Trilhas de Aprofundamento, subsidiavam um modelo mais flexível de inter/transdisciplinaridade, tanto entre ciências afins, como com disciplinas de outros eixos científicos.

Outros elementos são fundamentais para a análise dos benefícios do uso de filmes no processo educacional. É essencial perceber que o Ensino de História é um objeto de constantes e acirradas disputas, pois diz respeito não somente às narrativas do passado como também, a apropriação da memória coletiva através do monopólio da linguagem e transmissão ideológica da perspectiva dos fatos de quem está no poder. Isso é perceptível e é uma realidade não somente no Brasil, como espaço exclusivo de disputas historiográficas, mas em todo o mundo.

Quanto mais as tecnologias de informação são disponibilizadas e se tornam acessíveis à sociedade, maior é o número de indivíduos e estruturas que se apresentam para disputar o espaço sobre o Ensino de História com os professores e a academia, inclusive o cinema, uma vez que as representações e interpretações da História podem estar marcadas ideologicamente, no caso de filmes históricos, o que propicia equívocos temáticos graves e anacronismos, ou, no caso dos filmes ficcionais, as representações históricas sem compromisso com a realidade e que são tratadas como verdade pelo público, como menciona Cristiane Nova (1996):

Foi somente a partir da década de 1970 que o filme começou a ser visto como um possível documento para a investigação histórica. Isso se deu em consequência de um processo de reformulação do conceito e dos métodos da História, iniciado com o desenvolvimento da Escola dos Anais, na França. O filme, seja qual for, desde então, passou a ser encarado enquanto testemunho da sociedade que o produziu, como um reflexo — não direto e mecânico — das ideologias, dos costumes e das mentalidades coletivas. Como não enxergar, por exemplo, tratando-se do Brasil, elementos da ideologia da esquerda



brasileira — influenciada pelo modelo de reflexão da arte e da sociedade adotado pelos Partidos Comunistas em todo o mundo — nas primeiras produções do movimento cinema novista, em início dos anos 60? Ou, em outro exemplo, como não perceber a atmosfera da ideologia macarthista nos filmes produzidos nos Estados Unidos durante as décadas de 1950 e 1960? Poderíamos listar inúmeros títulos que comprovam essa afirmação, tais como: *A cortina de ferro* (1948, Willian Wellman), *sob controle* (1951, Willian Cameron Menzies), *O grande Jim McClaim* (1952, John Wayne), *Homem no arame* (1960, André de Toth) ou *sob o domínio do mal* (1962, John Frankenheimer) (Nova, 1996, p. 1-2).

A apropriação da linguagem cinematográfica e dos roteiros, para oferecer subsídios ideológicos interessados que produzam uma narrativa hegemônica a respeito da História tem sido cada vez mais comum e acontece sistematicamente num ambiente distante da escola e sem qualquer tipo de controle ou compromisso com a científicidade acadêmica. Nesse sentido, produtores de conteúdo para mídias digitais, influenciadores digitais (*influencers*), *youtubers*, plataformas de *streaming* e uma gama enorme de sujeitos passam a discutir e inferir sobre a História e disputar o monopólio e a hegemonia da narrativa histórica. Portanto, o uso dos filmes em sala de aula também transcende o aspecto meramente didático e se transforma em mecanismo objetivo para minimizar as disputas de narrativas históricas, pois podem ser usados como ilustração e representação de realidades históricas que se tornam objeto de debates e polêmicas. Christian Laville não menciona a questão do cinema e do uso dos filmes, mas fala dessas disputas:

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do Ensino da História: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (Laville, 1999, p. 137).

A utilização do cinema como instrumento didático e metodológico, também perpassa por disputas pelo currículo, que também é objeto de discussões. Existe uma batalha pelos espaços na produção de saber, que estão para além das ideologias. Impossível pensar que os interesses econômicos não se contextualizam ao sistema educacional, abarque a escola e obviamente os currículos escolares e as intencionalidades



camufladas pelas ditas “diretrizes” da educação básica. Para além disso, verifica-se o Ensino de História, grosso modo vinculado à popularização do passado antagoniza a sistematização de saberes históricos restritos a um ambiente formal e tradicional, consolidado através de uma estrutura estabelecida como a sala de aula convencional, onde o professor é o sujeito ativo do conhecimento e o estudante passivamente absorve o que lhe é repassado. As disputas pelos espaços de produção de saber, efetivamente levam em conta os múltiplos saberes dos vários sujeitos sociais que circundam a escola, inclusive aqueles com quem a “comunidade escolar” (professores e alunos) tem relação fora do ambiente de sala de aula. É isso que propõe Abreu, Bianchi e Pereira (2018) num artigo esclarecedor sobre o tema.

Reconhecimento da História como conhecimento e campo de ação se torna comum, levando a uma alteração da relação entre sujeito e objeto, em direção a formas mais ativas que ultrapassam a exclusividade de um grupo social ou profissional produtor da História. Em poucas palavras: os sujeitos da história, do conhecimento histórico e da ação, simultaneamente se pluralizam em um processo dinâmico e cheio de idas e vindas (Abreu, Bianchi e Pereira, 2018, p. 281).

Ao fazer menção ao filósofo francês Jacques Rancière, os pensadores brasileiros ampliam e potencializam as discussões sobre a História e o “passado”, incluindo como produtores do saber histórico, sujeitos que necessariamente não participam do processo educativo tradicional, trabalhando numa escola ou se obrigam a observar os rigores metodológicos e didáticos, utilizados pelo professor. Nesse caso, muitos discutem, debatem e disputam espaço com os docentes na produção de conhecimento histórico, utilizando uma variedade de recursos, incluindo entre eles o cinema.

Ao dialogar com algumas experiências que envolvem o “tema do passado” não necessariamente produzidas por historiadores e historiadoras profissionais (mas por autodidatas, amadores, hackers, museólogos, artistas, ativistas), pretendemos contribuir para o debate, articulando esses momentos às dimensões próprias do que Jacques Rancière chama de historicidade democrática (Abreu, Bianchi e Pereira, 2018, p. 281 e 282).

Disputados na esfera pública, a presença do passado e os sentidos históricos se ampliam e pluralizam, as formas de reconhecimento se transformam, a história é “consumida”, os sujeitos a ela se articulam e a utilizam em seu cotidiano das mais variadas formas (Abreu, Bianchi e Pereira, 2018, p. 282).



No sentido de subsidiar a reflexão sobre a importância do uso de produções cinematográficas e o Ensino de História é que se estabeleceu o diálogo com uma significativa parte do arcabouço teórico apresentado aqui a partir de seis obras¹² muito importantes para compreender essas produções e a adequação da linguagem cinematográfica de forma contributiva para o Ensino de História, que vão desde autores clássicos como Walter Benjamin (1892 – 1940) que discute o estado da arte e suas condições e perspectivas, passando por Robert Rosenstone (1936), historiador canadense que analisa e debate a possibilidade de considerar os cineastas produtores de História por conta da relação do cinema com a mesma, até autores nacionais que se debruçam sobre a relação do cinema com o Ensino de História, pontualmente fazendo críticas à autores clássicos como historiador francês Marc Ferro (1924-2021), como é o caso do professor Eduardo Morettin (1964), fornecendo elementos para uma reflexão inclusive para além da relação orgânica dos estudantes como o conteúdo de forma meramente natural.

A intenção é perceber a construção e a conexão do pensamento e da perspectiva acadêmica desses autores na composição de uma análise geral e uma reflexão mais aprofundada no que tange a realidade atual de professor de escola pública e a utilização de produções cinematográficas em sala de aula e as contribuições para o Ensino de História e estímulo a uma pesquisa histórica. Walter Benjamin (1975), apresenta uma teoria estética que estabelece elementos úteis para pensar o cinema arte pelo âmbito político, estético e como um produto, uma mercadoria. A partir do texto Walter Benjamin constrói uma teoria sobre a arte na modernidade em que insere o cinema em um contexto político e capitalista. Como parte de uma análise do seu tempo, é perceptível a preocupação com a política das intencionalidades da produção artística no sentido de comunicar valores fascistas. Nesse sentido, discute também a arte como resultado de relações de poder simbólico, político e econômico.

¹² **Textos relacionados:**

“A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica” – Walter Benjamin (1975)
 “As imagens canônicas e a História” – Elias Thomé Saliba (2007)
 “O discurso cinematográfico – A opacidade e a transparência” – Ismail Xavier (2005)
 “O Cinema como Fonte Histórica na Obra de Marc Ferro” – Eduardo Morettin (2003)
 “A História Depois do Papel” – Marcos Napolitano (2008)
 “A História dos Filmes” e “Os Filmes na História” – Robert Rosenstone (2010)



Para Benjamin, as obras de arte, apesar de suscetíveis a reprodução, não se vinculam objetivamente às técnicas de reprodução delas, o que também não deixa de ser um fenômeno novo. Claro está que o autor não descontextualiza a produção e a reprodução de uma obra sem perceber o critério da autenticidade dela que tem “poder de testemunho histórico”. Walter Benjamin interpõe necessidade de que a partir da reprodução de uma determinada obra se estabeleça uma análise crítica do contexto de produção da referida obra de arte. A partir disso, surge na obra de Benjamin o conceito de “aura” que denota e descreve a qualidade única e original de uma obra de arte, ligada à sua presença no tempo e no espaço.

Para Walter Benjamin, a “aura” é um elemento que marca uma obra de arte como uma espécie de certificado de autenticidade e originalidade, mas que vai se desgastando, sumindo ou desaparecendo à medida que essa obra vai sendo reproduzida massivamente, já que a reprodução não carrega consigo elementos históricos originais de produção. A respeito da “aura”, o autor também propõe uma diferença objetiva entre o ator de teatro e o ator de cinema, uma vez que sugere uma oposição sistemática entre teatro e cinema, da perspectiva de originalidade artística de cada um. Portanto, para Benjamin, a “aura” do ator no teatro é diferente do ator no cinema, uma vez que no teatro a “aura” desse ator depende fundamentalmente do *hic et nunc*¹³, ou seja, de sua autenticidade, como o próprio autor, define: “O *hic et nunc* do original constitui aquilo que se chama de sua autenticidade” (Benjamin, 1975, p. 13).

A partir do conceito de “aura”, Benjamin discute uma série de outros conceitos que estão imbricados e sistematizados de forma a ampliar a discussão sobre a produção e reprodução de artes para o cenário político. Benjamin propõe discussões sobre os conceitos de “*valor de culto*” de uma obra de arte, onde esta é apreciada a partir de sua “aura” e o “*valor de exibição*”, que se estabelece com objetivos claros de valorização de aspectos como a distração e o entretenimento. Pensando o capitalismo como sistema,

¹³ **Hic et Nunc** (*hic et nunc*). Aqui e agora em latim. É a situação de todo ser, de todo sujeito, de todo acontecimento: sua ancoragem singular no universal devir. Nem mesmo a memória e a imaginação escapam (lembrar-se de um passado, imaginar um outro lugar ou um porvir, é sempre lembrar-se deles ou imaginá-los *aqui e agora*). Nossas utopias são dotadas, tanto quanto nossas emoções, e envelhecem pior. (1) Disponível em: <<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/hic-et-nunc>>

(1) COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário Filosófico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



logicamente se percebe que o valor de exibição, promove a “*massificação da arte*”, outro conceito apresentado no texto, que na perspectiva ampla “democratiza” a arte, intencionando eliminar o campo da elitização artística, porém, pode potencializar a banalização e a perda da qualidade artística, bem como a reprodução indiscriminada por regimes autoritários como elemento de propaganda. O autor também argumenta que essa reprodução em massa da arte, gera uma “*perda de autenticidade*” da obra de arte ou uma “*desaurização*”, distanciando-a não só da “aura”, como também de sua essência.

Outro conceito fundamental apresentado por Walter Benjamin, que circunscreve as discussões anteriores é a “*reprodutibilidade técnica*”, que referenda todos os demais conceitos apresentados na obra. Para o autor as técnicas modernas de reprodução artística são as responsáveis por essa massificação da arte, que podem ser distribuídas e apresentadas ampla e irrestritamente, e alteram o seu valor cultural e político, uma vez que não é possível operacionalizar um controle da percepção e dos reflexos dessas reproduções artísticas nos espectadores.

Já o professor Elias Thomé Saliba, constrói uma discussão sobre o efeito das emoções na vida humana, utilizando o riso como exemplo. A argumentação inicial descortina o fundamento para os conceitos principais que são discutidos pelo autor, que referenciam objetivamente o papel dos professores de História e o uso de imagens como fontes. De acordo com Saliba, os professores de História têm importância fundamental no processo de desmistificar as “*imagens canônicas*” que são impostas de forma coercitiva e imperiosa, através de vários instrumentos e plataformas, como é o caso dos livros didáticos e outros veículos e mecanismos. O conceito de “*imagens canônicas*” é, segundo o próprio autor, fundamentado na perspectiva da construção iconográfica cujo efeito se estabelece no coletivo, ou seja,

ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente (Saliba, 2007, p. 88).

Para o autor, a referência ao termo canônico em relação as imagens que transbordam nos livros didáticos de História, é didática, em função da necessidade de uma espécie de fé e crença quase sobrenatural e inconsciente, e que produzem objetivamente



uma realidade fundamentada pela irracionalidade. Nesse sentido, essas imagens são coercitivas, pois o costume com a reprodução repetitiva oferece subsídio para que essa imagem seja aceita como retrato absoluto da verdade incontestável e aceita socialmente. Saliba ilustra e referenda sua argumentação utilizando os exemplos das imagens de Tiradentes com barba, do Jesus bizantino sem barba e do quadro que retrata o quadro evolutivo linear da vida, do paleontólogo Stephen J. Gould, que falseia a história biológica equacionada na premissa do progresso e que sustenta de certa forma a perspectiva etnocêntrica, que por sua vez se desdobra em instrumentos de dominação nas relações de poder entre os povos e os indivíduos com resultados catastróficos para a humanidade.

Para o autor, essas imagens estereotipadas se tornam ícones e símbolos da representação de determinados personagens, eventos e ideias e contribuem para a construção e perpetuação de narrativas que distorcem a verdade histórica, portanto, cabe ao professor de História estabelecer as interferências necessárias, porém, com cautela e sem exageros como adverte o professor Saliba. Segundo ele, as imagens são potencialmente meios de compreensão de mecanismos linguísticos, que bombardeiam a nossa realidade e instruem positiva ou negativamente. Nesse contexto, o professor de História, sobretudo deve cuidar de que o seu aluno, desde cedo, consiga em detrimento das imagens apresentadas fazer a leitura crítica e objetiva do que está implícito e explícito nas imagens. É função do professor de História instruir esses estudantes para uma leitura abrangente do contexto histórico evitando ao máximo o perigo de uma leitura anacrônica e equivocada de qualquer fato histórico, ou seja, a instrução e orientação para uma leitura assertiva e correta do mundo representado pelas imagens.

Uma preocupação do autor está relacionada a banalização das imagens e dos seus respectivos significados por conta do que ele infere como “intoxicação” de imagens no mundo, em função dos mecanismos e instrumentos disponíveis fundamentalmente a partir do século XXI com a popularização e facilidade de acesso à *internet* e redes sociais. Há por parte do professor Saliba uma preocupação com as imagens em excesso a qual nossa realidade é exposta e consequentemente a banalização do que ele propõe ser “nossa inteligência da imagem”. Saliba sugere, portanto, que os professores de História devem dedicar-se a refletir sobre uma superexposição de imagens, sistematicamente em relação ao cinema, alegando que ainda que isso seja “sedutor”, pode ser pouco eficiente para a formação de senso crítico, uma vez que a sociedade e objetivamente os estudantes já



vivem expostos a uma avalanche de imagens cotidianamente.

O professor Elias Saliba, discute a permanência das imagens dos filmes nos indivíduos, que permanecem soltas, mas, são acessadas imediatamente ao serem confrontadas com alguma referência efetiva do mundo, mas que de certa forma não produzem nenhuma reflexão, pois essa capacidade se perde no processo de banalização imagética do mundo. Essa banalização acompanha o ritmo da sociedade imersa em um universo televisivo e midiático que tem migrado para as redes sociais, onde a futilidade e a frivolidade têm espaço abrangente através do que o autor conceitua com “tutólogos”, que são indivíduos que em nome de audiência, engajamento e *like*, referendam um universo de subcelebridades dos mais variados tipos e espécies.

É contra esse canário que o professor de História deve se insurgir, a fim de quebrar o autor coloca como “amnésia estrutural”, e para tanto, esse indivíduo ainda que desvalorizado e malformado no mundo da escrita, dever promover discussões oportunas sobre a produção, politização e intencionalidades das imagens que bombardeiam a sociedade diuturnamente. O objetivo do professor de História, desde sempre deve ser o de tornar evidente que as imagens estão na tela ou nos livros (seja lá aonde for) por terem sido postas por alguém, com uma finalidade e não gratuitamente.

É necessário que no caminho de apresentar como as imagens são produzidas (filmes são um compilado racional e intencional de imagens), o professor de História deve objetivamente mostrar que na maioria absoluta das vezes os indivíduos que manipulam as imagens o fazem de forma profissional, o que faz toda a diferença. Em suma, o professor de História deve se preocupar muito para além do conteúdo que quer representar através das imagens, mas também e fundamentalmente com a forma, os elementos e a produção dos filmes e das imagens retratadas, já que roteiro, produção e editorial atendem a demandas que muitas vezes não ficam evidentes nas telas.

As discussões promovidas pelo professor Saliba também alcançam reflexões a respeito das relações de poder (genericamente implícitas) que estão vinculadas as imagens, tanto no contexto de produção como consequentemente de reprodução. Segundo o autor, existe uma diferença no caso da História entre *documento* e *monumento*, que diz respeito especificamente a essa relação de poder. De acordo com o poder ou com o interesse de quem o detém, um documento se transforma ou não em monumento, o evidentemente pode transformar uma imagem não-canônica, numa imagem canônica.



Em função disso, Saliba destaca a importância das imagens não-canônicas como um retrato mais literal da realidade representada, porém, como o próprio autor sugere, ainda que contrariando o senso comum, as “*imagens não falam por si só*” e isso é perceptível, já que grande parte dessas imagens não-canônicas, sistematicamente vem acompanhadas de “legendas”, com a finalidade de canonizá-las. Essa relação das imagens com os indivíduos e a sociedade é objetivamente emocional e fica evidente no texto quando o professor Saliba faz menção a Pierre Sorlin. De acordo com o autor, os três níveis de envolvimento emocional dos indivíduos com as imagens se dão: “em primeiro lugar, a emoção que experimentamos ou não ao ver uma imagem; em segundo lugar, a emoção daquele que faz a imagem; e, por último, mas não menos importante, a reação emocional daquele que é objeto da imagem” (Saliba, 2007, p. 94-95).

Apesar do autor do texto não estabelecer um critério absoluto para que o uso de imagens canônicas ou não-canônicas, sejam essas imagens apresentadas num filme ou não, Saliba faz questão de evidenciar que o critério escolhido pelo professor de História ao utilizar essas imagens, seja de que tipos forem, deve privilegiar a relação com o aluno e ter como objetivo fomentar o senso crítico e reflexivo no indivíduo que é o fundamento do processo de ensino e aprendizagem. Neste recorte, entendo como fundamental evidenciar minha “associação” teórica ao que propõe o professor Saliba, preciosamente em função e por conta da percepção da multiplicação democrática de veículos sem compromisso metodológico e científico com a produção e a pesquisa historiográfica que passam muito distante dessa intencional discussão crítica sobre os temas históricos. Essencialmente as discussões sobre o uso e a canonicidade das imagens, por parte de determinados indivíduos, inclusive historiadores e memorialistas sem compromisso com a reflexão sobre a História, podem marginalizar a própria História a um senso comum de desconsideração científica e meramente disciplina descartável ou decorativa dos currículos escolares.

A respeito do uso do cinema e das complexidades relacionadas a isso, a proposta discursiva que o professor Ismail Xavier estabelece é permeada de conceitos, análises, propostas e reflexões fundamentais para os professores que tem interesse em usar o cinema como ferramenta metodológica para o ensino em sala de aula, assim como também para quaisquer indivíduos entusiastas pelo assunto cinema. Os conceitos fundamentais trabalhados pelo professor estão relacionados ao discurso que percebe o cinema como



uma construção objetivamente intencional (política) que tem interesses em promover no espectador efeitos os mais variados, uma vez que como já foi discutido no texto do professor Saliba, as imagens têm poder de se conectar e produzir emoções nos indivíduos. Xavier comprehende o cinema a partir de uma complexidade que remete o espectador não como agente passivo ou mero receptor de imagens, mas como alguém capaz de interpretá-las, refletir e inclusive questionar o que está diante de si, a contar da linguagem cinematográfica, que se define em relação ao conjunto de elementos técnicos e estéticos que compõe a expressão filmica como os componentes de uma película, ou seja, som, luz, montagem, imagem, edição, enquadramento, plano, atuação etc.

Para o autor, o cinema é permeado por ideologias, já que reflete e reproduz valores, crenças e ilustra a sociedade da época que é produzido, ainda que retrate um outro período como no caso dos filmes históricos e é o diretor o responsável por essa apresentação, objetivamente através da visão estética e dos elementos presentes nos filmes. A partir do uso da linguagem cinematográfica, estabelecem-se os principais conceitos tratados pelo professor, neste texto, que é a “*opacidade*”, ou seja, a forma como o cinema se apresenta na sua linguagem como que por detrás de um tecido que não revela a imagem de forma clara e objetiva, permitindo e convidando o espectador a ir além da mera reproduzibilidade das imagens e utilizar os recursos disponíveis em si para entender e interpretar as mensagens muitas vezes subliminares dos filmes, efetivamente utilizando a emoção para tanto. Outro conceito imbricado à opacidade, é o conceito de “*transparência*”, que deve ser o recurso utilizado pelo cinema para dissipar a opacidade e oferecer subsídios para captar e transmitir uma narrativa de forma clara e direta.

De acordo com o texto podemos inferir a partir dos conceitos propostos e trabalhados pelo professor Ismail Xavier, que a relação entre a opacidade e a transparência no cinema é algo complexo e dinâmico, não se estabelecendo em função de uma dialética simples, que antagoniza os conceitos. A propósito, todo o texto do professor Xavier relaciona a complexidade do cinema, seja na amplitude e abrangência dos conceitos de imagem, por exemplo, seja compreensão do cinema como teoria e a relação com a realidade social.

O professor Eduardo Morettin estabelece uma abordagem em relação às perspectivas do historiador francês Marc Ferro (1924-2021) sobre a História e o Cinema e as possibilidades de vínculo entre os dois. Segundo o autor, antes da década de 1970



existia uma relação distante entre o cinema e a História, porém, a partir de então o cinema passa de fato a ser notado como fonte histórica, na esteira das novas tendências da historiografia e Marc Ferro é um dos responsáveis diretos por isso, colocando o cinema em discussão objetiva como fonte para o estudo e o ensino de História. Para Ferro, o cinema é uma ferramenta fundamental para a historiografia, o que o torna um dos principais teóricos e propositores da importância do cinema como instrumento legítimo no processo abrangente do ensino e do conhecimento sobre a História, apesar das críticas que o próprio professor Morettin tece ao historiador francês.

O autor do texto parte dos pressupostos que Ferro, em primeira instância veja o cinema como uma contra análise da sociedade e nesse sentido, segundo o autor, Marc Ferro, faz um exame um tanto quanto indiscriminado de produções cinematográficas que vão desde documentários, filmes comerciais e ideologizados, promovendo o cinema como um organismo vivo e independente de qualquer dominação, como a censura e o Estado por exemplo. Sob esse aspecto, o professor Morettin demonstra certa cautela em relação às propostas de Ferro, uma vez que, em contexto geral é inviável afirmar que as produções cinematográficas não sofram qualquer espécie de interferência, seja ela, econômica, política ou estatal.

Outro aspecto que o texto de Morettin aponta em Ferro, é que o historiador francês diferencia o filme como documento, do documento escrito. A proposta que se desenha a partir do texto que analisa as obras de Ferro, é que no caso do cinema, ainda que haja intenções, as produções objetivamente possuíram lapsos ou retratos reais da realidade social e da História, expostos independentes da vontade de quem produz o filme, como documento. Nesse particular, a crítica de Morettin se fundamenta na impossibilidade de uma análise do cinema como instrumento historiográfico a partir de lógicas dialéticas sobre a relação Cinema e História, pois, existe uma multiplicidade de elementos presentes não somente no filme como documento, mas na subjetividade das potenciais análises acerca dele.

Eduardo Morettin observa que existe uma mudança significativa de sentido na obra de Marc Ferro, partindo de perspectiva mais ampla e generalista para um olhar mais objetivo sobre a relação do cinema com a História. Apesar disso, uma das críticas mais contundentes do autor às obras do historiador francês, constitui-se enquanto a amplitude do projeto dada a importância dos elementos que se dispõe a esmiuçar, ou seja, Cinema e



História e a exígua profundidade das análises feitas por Ferro, apesar do tempo histórico em que elas se dão. De maneira oportuna, a crítica se deve às considerações por parte do autor em relação a representatividade de Marc Ferro no campo historiográfico. Além disso e apesar das críticas, fica explícito por parte do professor Morettin a relevância e a referência a Marc Ferro como “primeiro historiador a considerar tais problemas”, ou seja, para Morettin o trabalho original de Marc Ferro se destaca no que tange a originalidade e por inserir o cinema como “estatuto cultural” e como viável e objetiva fonte histórica. O texto destaca o papel de vanguarda que Marc Ferro exerce enquanto historiador que transcende o campo de atuação de seus contemporâneos, oferecendo e inserindo o cinema como fonte histórica. Sistematicamente é possível a partir de então, perceber as disputas nesse campo da historiografia, uma vez que segundo Morettin o cinema era desprezado tanto por historiadores como fonte, quanto pela sociedade, por fornecer uma diversidade de elementos e produzir uma variedade de sensações e sentimentos que descredibilizavam-nos em âmbito social, ideológico e técnico. Para o professor Eduardo Morettin, esse movimento promovido por Marc Ferro, muda não apenas a perspectiva pela qual o cinema é observado na sociedade, mas, fundamentalmente indica uma mudança no *estatuto do historiador* (grifo meu), que passa a aceitar o cinema enquanto fonte histórica, além de gerar outras utilidades e funções delas.

Outro destaque do texto de Morettin, é que a produção de Marc Ferro vem colocar o cinema no mesmo patamar de História que outras estruturas já estão, pois, na medida que a percepção sobre o cinema muda, é possível viabilizá-lo como fonte, sem necessária ou objetivamente perder o rigor metodológico e os critérios rigorosos da História como Ciência, ou seja, não há perdas, desde que o historiador opere de acordo com a ética de suas atribuições enquanto analista, pesquisador e cientista. Observa-se também pelo texto que o cinema tem a capacidade de refletir e promover a reflexão de uma determinada realidade ou sociedade a partir de um critério de autenticidade. Para tanto, a análise de Ferro se dá em relação ao cinema independente do tipo de filme, se de caráter ficcional ou real, no caso dos documentários, uma vez que tanto um quanto outro tipo, exigem uma análise dedicada e profunda a respeito dos temas tratados e expostos.

No que diz respeito a utilização do cinema e dos filmes como fonte histórica, Morettin viabiliza através do seu texto a perspectiva de Marc Ferro de uma análise mais ampla dos elementos presentes no filme enquanto documento. Isso posto, o texto traz as



formas que eventualmente a História se verifica no cinema, como reprodução exata ou fidedigna da realidade (nos moldes positivistas), em relação às ideologias presentes nos filmes e que geram alterações da realidade, na perspectiva do discurso que se distancia da História e ocultam ou camuflam de maneira objetiva e clara a História, e também, como a de filmes que se constroem e criam uma História própria a partir do uso dos seus próprios elementos, onde a História se construiria através do som e imagem, por exemplo. A amplitude das considerações de Morettin a respeito da obra de Marc Ferro são fundamentais para se entender o cinema como fonte histórica e o papel do historiador diante disso, independente das críticas propostas pelo autor ao trabalho do historiador francês, uma vez que fica perceptível os limites da obra de Ferro e de forma objetivamente notada a superação de algumas propostas em relação aos elementos técnicos e tecnológicos em que hoje tanto historiadores, quanto o cinema estão inscritos.

A análise do professor Marcos Napolitano sobre o uso de produções cinematográficas em sala de aula se soma a uma extensa produção sobre a mesma temática que efetivamente o inscreve como uma grande referência para pensar o Cinema e o Ensino de História, assim como o uso de filmes em sala de aula como metodologia viável na didática de professores de História.

Especificamente neste ponto, o autor explora e discute sobre as transformações e aceitação de outros tipos de fontes historiográficas, como as audiovisuais e musicais, bem como a importância delas para a construção e transmissão de conhecimentos históricos a partir do trabalho objetivo dos historiadores que não devem deixar de perceber o mundo dos sons e das imagens e usá-los, levando em consideração sua estrutura própria de linguagem, seus códigos e seus mecanismos próprios de transmissão da realidade. Por essa perspectiva, Napolitano propõe que as fontes audiovisuais, no caso o cinema, tem a partir de si duas perspectivas distintas de análise que se estabelecem em relação a visão objetivista de transmissão histórica e representação do real, proposta e apresentada pelo filme, e uma visão contrária ou subjetiva, em que a apreciação histórica ou não dos elementos presentes no filme estão relacionadas efetivamente ao espectador e toda a complexidade que concerne as particularidades dele. Posto isso, é fundamental perceber a partir do texto, que o autor evidencia uma complexidade para essa análise, pois existe um amplo espectro para a definição do que é objetivo e subjetivo em uma produção cinematográfica e o uso dela como fonte histórica e, portanto, deliberar sobre isso pode



ser como transitar por um caminho instável.

A tensão entre a objetividade e a subjetividade do cinema como fonte histórica está diretamente relacionado ao uso dos filmes em sala de aula e o papel dos historiadores nesse processo, que implementa dois tipos de codificação, uma de natureza estética e uma de natureza representacional. O autor deixa claro que apesar da amplitude desse processo é imprescindível que o cinema como fonte histórica, esteja conectado com outros tipos de fontes e outros tipos de informação. Outra perspectiva do autor no texto é de sugerir que o debate metodológico sobre o tema ainda é incipiente, já que o uso de fontes históricas audiovisuais se choca com a visão tradicional de documento histórico e se estabelece por uma visão moderna, que rejeita a possibilidade de um documento que fala por si, seja autossuficiente ou opere uma canonização estruturada em si, como as fontes documentais escritas, geralmente eram tratadas.

Marcos Napolitano pega emprestado do historiador francês Roger Chartier (1945) a ideia de que é necessário por parte do historiador um cuidado objetivo com o uso das imagens como fonte histórica, já que elas têm um caráter sedutor e convencimento a respeito de si mesmas. Portanto, é objetivo que o historiador atente para o fato de que o filme, as imagens, as músicas não falam por si e necessitam de uma análise objetiva e metodológica a respeito do que se fazem representar. O autor apresenta também três perspectivas de relação entre Cinema e História, onde na primeira o cinema se apresenta na História e serve como fonte histórica primária, na segunda, em que a História aparece no cinema como produtora de conhecimento ao retratar o passado e a terceira, onde vincula a História do cinema, considerando as transformações e avanços tanto da linguagem como dos mecanismos de produção e divulgação cinematográfica. No que tange ao filme histórico especificamente, Napolitano aponta a necessidade de um cuidado especial por parte do historiador, uma vez que neste contexto existe uma “exigência” ou “cobrança” para que ele se manifeste em relação a produção enquanto fato e objetivo ou apenas representação de um período ou fato histórico, que é composto por uma infinidade de elementos.

Além de fazer referência as discussões propostas por Morettin, compartilhando a perspectiva de como a História se manifesta no cinema, Napolitano adensa as críticas a Marc Ferro em relação às tensões entre História oficial e contra-história, bem como o caráter verdadeiro ou de manipulação discursiva presente nos filmes. Sobre a produção e



obra de Eduardo Morettin, o professor Marcos Napolitano também sugere no seu texto, que a nova historiografia, que surge na década de 1970 chama a atenção para três visões distorcidas a respeito do cinema como produção audiovisual em relação ao conhecimento histórico e que estabelece o filme como contraponto e complemento do documento escrito (nos dias atuais a referência estaria também relacionada aos livros didáticos), sugere o filme como registro mecânico ou automatizado do real, ou seja sem linguagem própria ou contaminação de qualquer tipo (ideologia, juízos e concepções de quem produz), e propõe o filme como uma ponte entre o passado, que atravessa o presente e aponta para o futuro na forma de previsão de fatos ou acontecimentos. Em função dessas visões a respeito do filme como documento, Napolitano continua se valendo do que propõe Morettin, de forma que os riscos de distorções a respeito do uso dos filmes sejam minimizados ou inviabilizados. Neste aspecto, Napolitano concorda com Morettin e propõe como possibilidade que os filmes em geral sejam entendidos a partir do sentido de sua produção, percebidos a partir da ideologia presente no processo de produção e apresentados como produto de consumo e analisados dentro do complexo contexto de produção e construção de sentido de cada filme.

O professor Marcos Napolitano também se dedica ao didatismo de discutir a parte da técnica para o uso de fontes audiovisuais na pesquisa histórica, abordando elementos com recursos e fontes, bem como os formatos de mídia e os tipos de suporte audiovisuais usados para a pesquisa e o Ensino de História, além da forma correta de se referenciar tais fontes na pesquisa. No que diz respeito a abordagem do cinema de forma conceitual, Napolitano propõe a forma, a metodologia e os critérios que devem ser observados no trabalho do historiador com o cinema de forma geral, ou seja, o autor contextualiza a abordagem do cinema como fonte de forma geral e ampla, passando pelas tecnologias, discursos, formatos e linguagens cinematográficas. Napolitano encerra a texto propondo que o uso de filmes como recurso didático além de ser um desafio, promove possibilidades gigantescas de conhecimento e didática, se bem delimitados e trabalhados pelos historiadores. Em função disso, o autor faz uma síntese relacionando a teoria e a prática do uso do cinema como recurso didático objetivo para o Ensino de História e o estímulo para a pesquisa historiográfica.

Robert Rosenstone, destaca um olhar mais atualizado do historiador e da História em relação ao cinema como fonte histórica, diferenciando-se de textos clássicos sobre o



tema como o de Marc Ferro. Rosenstone de forma objetiva parte de uma análise que percebe os avanços tecnológicos, o desenvolvimento técnico, as inovações no universo das produções cinematográficas e efetivamente problematiza questões importantes na relação atual entre Cinema e História, já que além de historiador, o autor é também um profissional que trabalha com o cinema bem de perto.

Rosenstone parte da discussão a respeito da representação do passado pelo cinema e as formas que vão se estabelecer e se apropriar desse debate. Para o autor, uma vez que existe uma pluralidade de formas que o cinema pode representar o passado é objetivo que existem várias formas de se entender como se dão essas representações, muito para além de um texto ou algo do tipo. O professor comprehende o cinema e a experiência cinematográfica como algo dinâmico que vão para além das palavras, pois o cinema é formado por uma concretude ampla e complexa de elementos.

Um aspecto considerável no texto em relação à perspectiva do autor e que constituem sua tese, diz respeito ao “nivelamento” entre filme e livro didático, como instrumento para produção de conhecimento histórico. Ambos podem e tem lacunas, ambos são produzidos a partir de ideologias e, portanto, ambos têm limites, aos quais cabe ao historiador dedicar-se a uma análise objetiva para promover o uso. Em relação ao cinema e o Ensino de História, o professor Rosenstone sugere um caminho contrário ao senso comum, que enxerga os filmes como objeto de entretenimento. A proposta do autor é de se aceitar o cinema como fonte histórica, pelas possibilidades que os filmes têm de se aproximar efetivamente de uma representação real do passado. Para Rosenstone o cinema é uma ferramenta didática importante e pode ser uma leitura objetiva da História, tanto quanto outras fontes, pois, o autor percebe uma necessidade de se atualizar a História e o objetivamente seu ensino e suas linguagens para o século XXI. Neste sentido o cinema tem um potencial gigantesco de promover essa atualização tanto pela linguagem e dinâmica própria, mas também em função de se adaptar aos vários formatos e recursos tecnológicos do seu tempo.

De acordo com Rosenstone os filmes históricos para além da intencionalidade mercadológica, impactam o Ensino de História, principalmente na atualidade, em função do “acesso” ainda que limitado por uma série de questões que se tem aos filmes. Partindo dessa perspectiva cabe aos professores de História a partir da sua didática fazer a ponte entre o conhecimento filmico dos estudantes e a ciência histórica, retratada nos filmes.



Para o autor, ainda que exista uma certa tensão entre a História tradicional escrita e as mídias visuais como o cinema é fundamental uma percepção diferente do uso dos filmes históricos, como fonte histórica capaz de retratar e representar o passado de forma assertiva. É necessário também superar limitações em relação ao uso do cinema em sala de aula e o papel do cineasta como historiador deve ser considerado, objetivamente por conta de todo eventual cuidado requerido em termos de conhecimento na produção de um filme histórico, apesar das possíveis fugas ou que quaisquer limites de ordem criativa sejam extrapolados. O autor percebe a tangibilidade em estabelecer a relação entre a teoria cinematográfica e a teoria da História como fundamento básico para “pensar” o filme e suas possibilidades de uso em sala de aula como ferramenta didática competente no sentido de representação do passado.

O autor sugere a discussão a respeito do uso das imagens como fontes históricas, objetivando inserir a importância do cinema nesse contexto e desenvolvendo a ideia de que esses recursos audiovisuais também servem como instrumentos para obtenção de conhecimento e representação do passado, evidenciando a responsabilidade dos professores de História em mediar essa relação. Nesse sentido, Rosenstone entende que os filmes podem acrescentar muito a História, desde que critérios didáticos e metodológicos tanto relacionados a História, quanto ao cinema sejam observados e de que forma o filme se apresentará, ou seja, como fonte histórica ou apenas como recurso didático ilustrativo.

No que diz respeito as considerações do autor sobre o uso do cinema em sala de aula, uma série de questionamentos se apresentam no sentido de conferir legitimidade para a proposta de utilização dos filmes e a produção de conhecimento histórico. Tais questionamentos se estabelecem de forma a promover a reflexão sobre uma variedade de perspectivas de entendimento histórico, considerando tempo histórico, espaços geográficos determinados e delimitados, ou seja, para o autor é perfeitamente possível que o filme possa produzir conhecimento histórico, dada essa multiplicidade de elementos que sistematicamente operacionalizam o entendimento da História. A base das questões levantadas pelo autor se relaciona ao cerne do que é História ou de como se produz a História. Para o autor os questionamentos tencionam em relação ao que se define como História, ou seja, se o que define a História são os acontecimentos passados, as narrativas, as memórias, ou a forma, o método em que tudo isso está disposto. Por essa óptica, o



cinema para Rosenstone se torna um mecanismo importante para o conhecimento histórico, uma vez que se apresenta como uma ferramenta didática alternativa em relação a História escrita tradicional.

Muito em função das suas experiências profissionais com o cinema, Rosenstone se sente à vontade para sugerir possibilidades para o uso do cinema no Ensino de História, bem como oferece subsídios teóricos e metodológicos para esse fim. Desde os critérios de seleção dos filmes que serão apresentados e a partir de qual contexto, o fundamento é objetivamente perceber o filme com os olhos de um historiador, ou seja, atento para elementos históricos dispostos que em determinado sentido escaparam inclusive do conhecimento de quem produz o referido filme. Segundo o autor, existem cineastas tão obcecados pelo passado, quanto os próprios historiadores, o que os tornariam de igual modo historiadores que utilizam outros recursos e dominam outros tipos de mídia, além de nesse sentido propor um novo tipo de História.

Robert Rosenstone evidencia sua relação profissional e sentimental com o Cinema e a História na medida em que defende o cinema como sendo um novo tipo de História. Uma História do século XXI que se aproveitaria dos recursos tecnológicos, de mídia e de suporte do seu tempo para contribuir com a sociedade e sua relação com o conhecimento do passado. O autor destaca que “*certamente, o mundo histórico criado pelos filmes é potencialmente mais complexo do que o texto escrito*” (ROSENSTONE, 2006, p. 233), dialogando com uma história tradicional que se estabeleceu a princípio pela tradição oral e posteriormente pela linearidade de uma História escrita científica e ainda que não tenha deixado explícito *canonizada pelo pensamento positivista*. Segundo o professor Rosenstone, o cinema muda esse cenário, desde que a partir do seu surgimento contempla a História como objeto e se apropria de múltiplos elementos que dão uma dinâmica particular aos filmes, incapaz de ser oferecida pelas fontes históricas escritas tradicionais.

Diante de tantas questões e dos argumentos em favor do uso dos filmes para produzir conhecimento histórico, o autor comprehende que sua posição se opõe a perspectiva dos historiadores tradicionais e supõe que sua perspectiva a esses outros profissionais pareça “senso comum”, objetivamente em função da qualificação ou desqualificação dos filmes como fontes históricas. Em função disso a argumentação se estabelece não a respeito do tratamento do cinema como fonte, mas de perspectivas a respeito da função da História na sociedade, ou, para que ela serve e quanto a História



significa, inclusive para os próprios historiadores.

A partir desse diálogo com esses consagrados autores que discutem o uso do cinema e a relação próxima e objetiva com o Ensino de História, e minha prática profissional é que intento viabilizar a possibilidade de também contribuir com essas discussões através desse trabalho, através da utilização do documentário ou “filme-memória” de Marcelo Masagão, “*Nós que aqui estamos, por vós esperamos*” (1999), prospectando que resulte em um produto pedagógico e/ou educacional viável dadas as circunstâncias da múltipla realidade da escola pública no Brasil atualmente. Por isso, entendo como fundamental tal revisão bibliográfica que promova a conscientização do professor de História interessado em utilizar obras cinematográficas para contribuir com o Ensino de História e a pesquisa historiográfica, pois, existe um tecnicismo analítico, um caminho e uma variedade de estruturas que devem ser percebidas antes da prática.



Seção II – Vida, morte e História

2.1. “*O Historiador é o Rei – Freud a Rainha*”

Um aspecto circunstancial deste trabalho diz respeito, pelo menos nesta seção à apresentação do documentário de forma narrada através do enredo e ilustrativa, de forma que haja por parte do leitor uma aderência com a obra de Masagão, ainda que ele não tenha sido efetivamente assistido e, neste aspecto, existe também a intenção de contribuir não somente com as referências visuais do que está sendo descrito como também e objetivamente com o estímulo para que o leitor veja, reveja e reflita sobre a possibilidade de uso do mesmo e, portanto, todas as imagens apresentadas na forma de figuras, são “prints” de telas do documentário e servem apenas como ilustração. Poderiam ser quaisquer outras as escolhidas que para a finalidade proposta cumpririam rigorosamente com o objetivo, visto que estão descritas no texto que se segue.

As imagens retratadas nesse recorte circunscrevem o documentário do 16º segundo ao minuto 6:37. Tela escura. Dezesseis segundos depois numa espécie de quadro cinza, o som dramático de dois acordes de piano e duas frases inauguram a obra de Marcelo Masagão, o documentário ou filme-memória “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999). “O Historiador é o Rei, Freud a Rainha”, não são as únicas frases que aparecem no documentário, mas efetivamente antecipam de forma objetiva o que o compilado de imagens que se misturam no ritmo frenético vai propor até o final. A percebida banalização da morte e da vida, transitando entre as memórias e a forçosa reflexão pessoal que os espectadores desenvolvem a partir do impacto produzido pela montagem de imagens do século XX, que o diretor de forma irônica chama de “breve”. Abaixo estão as telas que apresentam o documentário.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Figura 1 – 17''



Figura 2 – 22''



Figura 3 – 55''



Figura 4 – 1' 03''

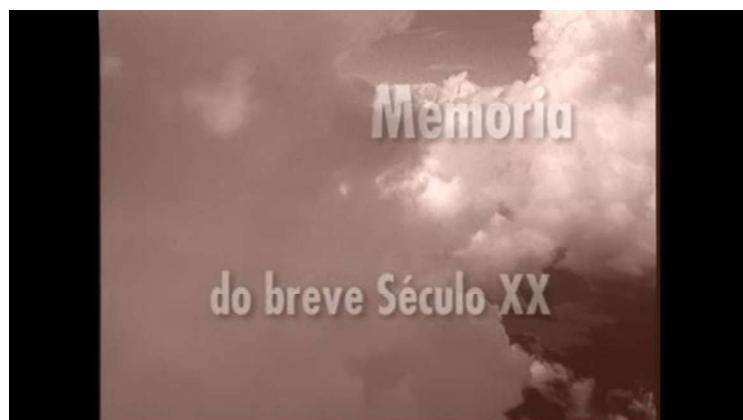


Figura 5 – 1' 11''

A impressão objetiva é que o documentário de Masagão se propõe a instigar, estimular e provocar o espectador a refletir e analisar de forma crítica as conexões entre o século XX e o tempo em se encontra, conforme discute em seu texto Rafael Marino (2018), autor citado no quadro 2, em um artigo sobre o documentário de Masagão, onde articula um diálogo com o texto do professor e crítico de cinema americano Bill Nichols (2014), em que o mesmo estabelece uma classificação dos documentários em seis categorias,

Tendo em vista o texto de Nichols (2014, p.135-178) intitulado Que tipos de documentários existem? vê-se que existem seis categorias classificatórias quantos aos documentários, a saber: documentário poético, expositivo, observacional, participativo, reflexivo e performático. De todo modo, não nos interessa aqui que nos debrucemos sobre cada um deles diferenciando-os, até porque esse não é objetivo do trabalho, portanto discutiremos as categorias, ou melhor os tipos, que mais se aproximam do documentário estudado. [...] Os argumentos e organização propostos por Nichols são bons e ajudam na análise de documentários, todavia se autolimitam quando se propõem como categorias classificatórias, cujo modo de proceder é o de tentar subsumir uma enormidade



de filmes a uma classificação determinada. [...] Pelas características selecionadas do filme anteriormente e outras que aqui exporemos, é mais prudente que o aproximemos do tipo reflexivo. Visto que, de certa forma, desafiaria as convenções de montagem em continuidade, que objetivam preservar uma continuidade espaço-temporal ou mesmo a sensação de um tempo presente (Marino, 2018, p. 124-125).

Apesar de pela articulação do texto de Marino (2018) com Nichols (2014), em relação à proposta metodológica de análise e classificação dos documentários em categorias, para além do caráter reflexivo do mesmo, há quem veja o documentário de Masagão, como poético, como é o caso Kátia Peixoto dos Santos e Leandro Daniel Santos Carvalho, que assinam um ensaio publicado em 2011, na Revista de Artes e Humanidades, onde também discutem “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999), texto esse que também é referenciado no quadro 2, que segue.

O estilo em que Masagão lida com as imagens lembra o tipo de documentário poético, caracterizado por Bill Nichols. O autor localiza como uma característica geral deste tipo de documentário o de sacrificar “as convenções da montagem em continuidade, e a ideia de localização muito específica no tempo e espaço derivados dela, para explorar associações e padrões que envolvem ritmos temporais e justaposições espaciais” (Nichols, p. 138, 2006). Apesar de no filme quase sempre as imagens virem acompanhada de datação, esta não se preocupa em estar sempre em concordância com a imagem (Santos; Carvalho, 2011, p. 8).

Outra perspectiva de classificação do documentário de Masagão a partir da teoria de Nichols (2005), está presente no texto Jefferson Gomes Teixeira Guedes (2018), elencado no quadro 2, que considera

Um dos recursos utilizados é o abandono da narração em voz over¹⁴, típica dos documentários expositivos¹⁵, empregando uma “narração” que ficou a cargo, em grande parcela do filme, de personagens

¹⁴ A voz *over* (também chamada de Voz de Deus) é uma voz pronunciada em *off* (quando não se vê, mas se ouve o narrador), que geralmente assume uma tonalidade impessoal (como se pairasse acima dos interesses dos personagens) tentando conduzir a percepção dos espectadores acerca das imagens na tela, enfatizando um determinado ponto de vista (Cf. NICHOLS, 2005). (2) Referenciado conforme o texto original de Jefferson Gomes Teixeira Guedes (2018).

¹⁵ O modo de representação expositivo, tal como conceituado por Bill Nichols, tende a sugerir a impressão no espectador de objetividade e neutralidade do universo filmado por meio de diversas estratégias, como a montagem de evidência, que visa criar um encadeamento discursivo em que as imagens servem para corroborá-lo (Cf. NICHOLS, 2005). (3) Referenciado conforme o texto original de Jefferson Gomes Teixeira Guedes (2018).

(2) (3) Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/28457/20258>> Acesso em: 01 Dez. 2024.



mortos, como se a voz de Masagão optasse pelo legado de determinadas memórias póstumas, conclamando a eles que se manifestassem através de suas ora trágicas, ora encantadoras histórias, num apelo para que o público reflita sobre os excessos e descalabros da humanidade, e para que estes não tornem a se repetir (Guedes, 2019, p. 330).

Independente da classificação que se aplique ao documentário ou da categoria no qual o mesmo pode ser enquadrado, já que isso depende de um critério subjetivo de interpretação dele, é efetivo perceber que as contribuições para o Ensino de História e o estímulo à pesquisa histórica são evidentes. Longe de ser uma peça cinematográfica para mero entretenimento, o diretor transforma através da técnica de recortes de imagens, o documentário em um produto teórico muito bem construído, que propõe de maneira paradoxalmente sensível e violenta uma possibilidade de construção de conhecimento através de discussões sobre ele.

A música preenche o filme e dita o ritmo, acelerando ou cadenciando a narrativa, de acordo com a intenção do diretor. A trilha sonora, que é o fio condutor da narrativa proposta por Masagão, é assinada pelo compositor belga Wim Mertens¹⁶ provoca uma imersão na realidade das imagens que é impossível imaginar as duas estruturas dissociadas, conforme percebe e testifica Marino (2018),

Sobre a percepção, é preciso lembrar que o documentário não conta nem com diálogos e nem com ruídos, mas, em compensação, possui uma arrebatadora trilha sonora sob a batuta do compositor Wim Mertens¹⁰. A integração desta trilha sonora não é um ponto acessório ao filme, mas que integra de modo essencial a montagem, visto que juntamente com as legendas e com a seleção de algumas imagens e excertos de filmes, no lugar de outros, há uma influência fundamentação quanto a percepção que se tem da película, dando-lhe um sentido e produzindo emoções singulares em seu andamento (Marino, 2018, p. 122-123).

Instante posterior, próximo do primeiro minuto de filme, uma música suave no piano, embala a perspectiva em plano de nuvens se abrindo e sobreposto a isso as imagens em preto e branco do movimento de automóveis numa estrada iluminada além dos faróis

¹⁶ Wim Mertens (Neerpelt, Bélgica, 14 de maio de 1953) é um compositor belga que preza pela parte minimalista da música clássica. Lançou o seu primeiro disco no início dos anos 80. Seu estilo musical se define como clássico contemporâneo. Além de compositor é musicólogo, contratenor, vocalista, regente e pianista. Sua música chega a evocar reflexões filosóficas sobre as artes em geral. Disponível em: <<https://www.last.fm/pt/music/Wim+Mertens/+wiki>>. Acesso em: 17 nov. 2024.



por um indivíduo com uma espécie de lanterna antiga, intercalada pela frase “pequenas histórias – grandes personagens”. Sequência direta, novamente o plano de nuvens de fundo e ao contrário do momento imediatamente anterior as frases são substituídas por “pequenos personagens – grandes histórias – memórias do breve século XX”, enquanto o plano de nuvens se abre para a cena de dois indivíduos de joelhos sendo executados a tiros pelas costas, numa cena caótica de vulgarização da violência, que será abordada em todo o filme, tanto no sentido material, quanto na perspectiva simbólica.

Quase todas as imagens utilizadas no filme são em preto e branco, com uma ou outra exceção, além de uma das últimas imagens captadas pela câmera que enquadra o plano de filmagem da saída do cemitério de Paraibuna, parecem querer comunicar a relação entre a vida e a morte, entre a História e a psicanálise sugeridas a partir das frases que principiam a narrativa proposta pelas imagens.

A abertura do filme, as primeiras cenas amparadas pela trilha musical adequada à narrativa proposta, sugerem sensações e sentimentos “desconfortáveis” para os espectadores e objetivamente isso é extremamente favorável, pelo menos ao meu propósito em trabalhar o documentário em sala de aula, apesar de em função do tempo, pois a duração de uma aula é de cinquenta minutos, enquanto o filme tem 73 minutos de duração e nesse caso, ser necessário pelo menos duas aulas para assisti-lo na sua totalidade e propor uma discussão a respeito do mesmo.

Em minhas experiências utilizando o documentário em questão e essa é a razão para tê-lo elegido como objeto de estudo deste trabalho, em termos gerais e abrangentes a maneira como foi produzido, ainda que tenha tido um baixo orçamento de produção¹⁷, a obra contribui de maneira significativa com o Ensino de História e o estímulo à pesquisa histórica, pois além de fonte histórica a respeito do século XX, como ferramenta é dinâmico pois apresenta o século XX a partir de uma perspectiva dinâmica e emocional ao aluno que eventualmente não se conecte com o conteúdo proposto através do livro didático ou de textos indicados pelo professor.

¹⁷ A produção custou aproximadamente R\$ 140 mil, sendo R\$ 80 mil somente para pagar direitos autorais de imagens e fragmentos de vídeos, segundo reportagem de Carlos Santos, para o Portal G1 Vale do Paraíba e região, no dia 02/11/2012. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiaba-regiao/noticia/2012/11/inscricao-em-portal-de-cemiterio-intriga-visitantes-em-paraibuna-sp.html> >. Acesso em: 17 nov. 2024.



Outra reflexão significativa que Masagão propõe, está relacionada a historiografia dos fatos e dos personagens, orientando-se objetivamente por uma narrativa historiográfica positivista ao apresentar grandes e conhecidos personagens históricos, mas mesclados com personagens anônimos que também tiveram papel fundamental na construção do tecido social referente ao século XX, valorizando nesse sentido outras escolas historiográficas como a micro-história ou a história das mentalidades. Também não há por parte do diretor compromisso com a linearidade dos fatos o que promove uma dinâmica de estímulo a curiosidade histórica bastante vigorosa, bem como a abordagem multifacetada das temáticas trabalhadas no filme, associando vida, morte, História, memória e psicanálise à arte, a industrialização, ao esporte, a religião, ao progresso, às guerras, às crises econômicas, entre outros.

O documentário pode ser tratado como uma obra poética experimental sem perder a perspectiva reflexiva e expositiva proposta, em um cenário de descontinuidade imagética, sem diálogos ou entrevistas, que estabelece o tempo todo a relação antagônica de estruturas humanas ou abstratas que transcendem a análise histórica do século XX e dialogam com a realidade atualmente. Esse elemento é de uma riqueza absoluta, no contexto do Ensino de História e isso sempre foi perceptível a mim, na prática do uso do documentário para turmas de terceira série do Ensino Médio. Favorece também o fato de que o filme está disponibilizado na *internet*, sem nenhum tipo de custo, ou seja, domínio público, inclusive na página do próprio Marcelo Masagão no *Youtube*¹⁸, contando com mais de 84.000 visualizações até 2019. Portanto, é possível que o estudante que se interesse e queira se aprofundar sobre a obra tenha a possibilidade de fazer sem maiores dificuldades.

A obra de Masagão destaca-se não somente pela estrutura criativa da apresentação histórica do século XX, mas, sobretudo pela edição e pelo recorte de imagens de períodos diferentes do referido século para criar conexões inesperadas e simbólicas, além de promover uma dinâmica interação entre os elementos, as estruturas e os indivíduos que viveram o contexto histórico do século XX. O diretor, que também roteiriza o documentário utiliza o recurso de legendar algumas imagens de modo a produzir genericamente uma espécie de guia que em conjunto com a trilha sonora, dita o ritmo

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ahQzx79jUso&rco=1>>



narrativo numa espécie de convite a uma reflexão não somente de caráter histórico, mas, também de caráter psicológico sobre a vida do próprio espectador que se vê surpreendido com uma possibilidade de reflexão a respeito da impermanência da vida humana.

Para além da História factual, do conteúdo discutido e abordado no nível de série proposto, terceira série do Ensino Médio, a contribuição do documentário transcende as próprias abordagens, oportunizando que jovens a partir de 16 anos façam um exercício reflexivo sobre a banalização da violência, das desigualdades sociais, da vida e da morte, ou seja, de contingências reais com as quais convivem cotidianamente. Em linhas gerais a contribuição do documentário, pode transcender o Ensino de História e alcançar áreas da vida humana que potencializem um desenvolvimento holístico desses estudantes em detrimento do impacto produzido pela projeção da obra de Masagão em sala de aula, com vínculo objetivo numa proposta pedagógica que contemple a intencionalidade orgânica do processo de ensino e aprendizagem.

À medida que o filme avança a música começa a acelerar numa perspectiva contraditória com a imagem sobreposta de túmulos. O que se segue é uma abordagem imagética que encontra a arte na forma da dança de Vaslav Nijinski (1890 – 1950), bailarino e coreógrafo russo de origem polonesa que tem sua imagem substituída pela transição de uma imagem em que sugere o mundo virando de ponta cabeça e a frase, “o balé já não era clássico” sobre a imagem de um mecanismo de relógio sugerindo que o tempo transforma a arte. A dimensão da multiplicidade e subjetividade de análises sistematizam toda obra de Masagão, pois, diferente de Nijinski (1890 – 1950) que foi apresentado em fotografias, quando o diretor retrata mais adiante o dançarino e cantor estadunidense Fred Astaire (1899 – 1987), o faz a partir de uma cena em que ele dança com um porta-chapéus fazendo-o ganhar vida numa espécie de apoteose da arte do século XX. Da mesma forma criativa, no mesmo recorte, num intervalo posterior da obra, Marcelo Masagão ainda associa o futebol a arte, sobrepondo as imagens de Astaire (1899 – 1987) sapateando com as de Mané Garrincha (1933 – 1983) jogando futebol, numa espécie de bailado sugerido de forma subjetiva à apreciação do espectador.

O frenesi das imagens se multiplicando ao ritmo da música sugere o processo de desenvolvimento acelerado, corroborado com a frase de que “a cidade já não cheirava a cavalo”, aponta para a revolução industrial, para o capitalismo e para a ideia de progresso relacionando a nova dinâmica social e o novo modo de vida das sociedades ocidentais. O



mundo apressado e confuso retratado pelas imagens em movimento dão vida para os conteúdos curriculares das turmas de terceira série do Ensino Médio. Essa mediação do documentário como fonte histórica ou ferramenta didática para ilustrar o tema “canonizado” pelo livro didático é oportuna para uma sociedade que sucede e amplifica a velocidade das transformações histórico-sociais do século XX.

Na sequência das imagens que se sobrepõe freneticamente, surgem as inovações transformadoras do século XX. Nas cenas que se aglomeram máquinas industriais trabalhando dão lugar ao telefone. A frase que surge indica o “assombro”. Tanto para quem viveu o século XX, quanto para quem assiste hoje ao documentário é surpreendente por motivos diferentes. “Pelo túnel, o metrô. Pelo fio preto, a fala”, contextualiza o ineditismo de uma geração e conformação de outra. O documentário é potente para sugerir o interesse por meio do Ensino de História de uma realidade distante da atual, mas que, dá origem a ela. Engrenagens, cabos telefônicos, luz elétrica são as cenas que seguem se alternando até que máquinas de escrever e imagens de mulheres ganham a inscrição, “Garotas trocavam o corpete pela máquina de escrever” e se oferece ao professor de História a possibilidade de através do filme discutir não somente a divisão social do trabalho na sociedade contemporânea como também o direito das mulheres a igualdade civil, conquistados por meio de lutas que os jovens de hoje, com exceções teimam em não perceber e nesse sentido cabe a escola através de uma proposta pedagógica e didática reflexiva fornecer.

A reflexão sobre a origem da opressão das mulheres é um ponto crucial para a luta contra a opressão de gênero, uma vez que nos auxilia a compreender que esse não é um fator determinado pela biologia, e sim pelo contexto histórico-cultural. A compreensão histórica nos ajuda a desmantelar estereótipos e ideias preconcebidas de gênero, as quais sustentam práticas discriminatórias e violentas. Ademais, o conhecimento sobre as raízes do patriarcalismo possibilita que mais pessoas se conscientizem das relações de poder que perpetuam a desigualdade de gênero. Em termos educacionais, os estudos a respeito da história das mulheres são um passo importante para promover uma mudança social, pois possibilitam a identificação das causas subjacentes da desigualdade de gênero. Abre-se também um diálogo sobre essas questões, o que promove uma cultura de respeito e compreensão. [...] Nesse sentido, precisamos refletir sobre o feminismo na perspectiva histórico-crítica, pois a opressão da mulher está ancorada nas relações de poder que o sistema capitalista estabeleceu. Sendo assim, uma ótica feminista que visa a liberdade de todas as mulheres necessita lutar contra o capitalismo (Vaccari, 2023, p. 191-192).



As imagens continuam a se multiplicar até o momento em que quatro personagens conhecidos na História surgem, como frases que fazem referência ao ofício de cada um deles, e que de certa forma ilustra ou retrata os gostos e a ideologia do diretor e roteirista Marcelo Masagão. A imagem Pablo Picasso (1881 – 1973), pintor espanhol, um dos principais artistas do século XX, expoente do cubismo, sobrepõe a imagem de um indivíduo mascarado que lembra os traços de sua arte, sendo referenciado pela inscrição, “Os quadros já eram Picasso”. A próxima imagem a saltar à tela é a de um personagem importante que exerce uma influência objetiva na obra de Masagão, que nasceu em São Paulo e chegou a cursar psicologia por três anos sem conseguir terminar o curso. Sigmund Freud (1856 – 1939) médico austríaco fundador da psicanálise, acompanhado da citação “Os sonhos já eram interpretados” conecta posteriormente a ideia de Masagão a respeito de que os sonhos dos anônimos são tão invisíveis quanto suas vidas.

Na sequência das imagens que passam velozmente, aparece a foto de Vladimir Ilitch Ulyanov ou apenas Lênin (1870 – 1924), político russo, revolucionário comunista, líder da Revolução Russa e chefe de governo da Rússia Soviética e da União Soviética desde 1917 até sua morte, referendando a simpatia pessoal do mentor da produção do documentário de Masagão e dele próprio por “osmose”, o historiador britânico Eric Hobsbawm (1917 – 2012), que teria sugerido ser Lênin “o personagem de maior impacto individual no século XX”, segundo matéria publicada por Maria Laura López, no Jornal da USP¹⁹ em 2020. A imagem de Lênin acompanhada apenas a expressão “Na Rússia”, o que não deixa de ser uma proposta dialética enquanto legenda simples para um personagem tão significativo pessoalmente tanto para Hobsbawm (1917 – 2012) quanto para Masagão e historicamente num sentido geral. Antes da imagem do próximo personagem, aparece a referência a sua obra, no caso uma equação da física moderna que compõe a Teoria da Relatividade, ou seja, “E = mc²”. Tal postulado que relaciona a equivalência entre matéria e energia foi proposto pelo físico alemão Albert Einstein (1879 – 1955), que aparece no mesmo quadro com os outros citados, enquanto ao fundo as imagens de uma montanha-russa em alta velocidade se mescla a rostos com expressões assustadas e olhares fixos, máquinas e engrenagens em produção e movimento. A ciência,

¹⁹ Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/lenin-uma-das-principais-figuras-da-era-dos-extremos/>>. Acesso em: 17 nov. 2024.



a arte e a política estão representadas e conectadas pelo fio da História.

No quadro seguinte o choque entre o ritmo da música permanecer acelerado e a imagem de uma rua com um embrulho voando em “câmera lenta” indica a dialética do ritmo da vida no século XX, tudo captado por lentes. “Câmeras Kodak registravam os instantâneos das primeiras gerações que conviveram em seu cotidiano com uma produção em série de ideias, matemática abstrata, maquinários complexos, refinadas bombas e muitos botões” é a frase que propõe ao espectador, no caso do uso do documentário em sala de aula, o aluno, uma reflexão rica a respeito das mudanças no sistema produtivo que passa a ser submetido efetivamente aos princípios do capitalismo e das teorias econômicas liberais. Nesse aspecto o documentário oferece subsídios significativos para promoção de conhecimento histórico que favorecem a possibilidade de investigação dos alunos a respeito da conjuntura econômica da atualidade que os afeta materialmente. A música se encerra e a sequência termina com uma foto de Nijinski (1890 – 1950) sugerindo as mais várias e variadas possibilidades de reflexão e análise.

2.2. Mensagens subliminares

A referência a minutagem das imagens apresentadas e narradas neste recorte do texto se iniciam no minuto 6:38 e se estendem até 21:29 minutos de projeção. O personagem que é retratado a partir da imagem de um cemitério não é necessariamente fictício, mas é fundamentalmente anônimo. Ele trabalha numa linha de montagem da fábrica da Ford, em Detroit nos Estados Unidos e recebe o nome de “Alex Anderson (1882 – 1919)”. Sobre ele e o universo profissional dele, o diretor oferece detalhes. Linha de montagem, processo de produção industrial veloz onde a produção de um carro tinha sido reduzida para apenas 1 hora e 33 minutos, trabalho à exaustão comum do período, salário baixo e alienação. Veículos Ford T saindo da fábrica, trabalhadores na linha de montagem dos carros e um personagem se destaca. A música retorna e parece amenizar a realidade de alguém que jamais teve condições de adquirir o bem que ele próprio produziu, sendo vítima e perdendo a vida para a gripe espanhola. Novamente o documentário permitindo reflexões do passado para o presente dinamizadas pela ação pedagógica do professor, que tem possibilidade de discutir conceitos como o de mais-valia e alienação a partir do exposto na tela, transpondo para a realidade material dos estudantes e dos membros das



suas famílias que continuam se permitindo alienar no sentido marxista do termo, em função das relações de produção capitalistas.

Outro personagem se apresenta. O anonimato a princípio só não é completo em função da “denuncia” a respeito da sua ocupação. Um alfaiate, que poderia ser qualquer um que tivesse o sonho de voar na Paris de 1911, precisamente as 12.00 horas. Os estímulos para a tentativa da façanha não ficam evidentes, mas o diretor oferece a possibilidade de análise a partir da mecânica desenvolvida pelo roteiro. Tudo está imbricado no século XX e como as ideias e as transformações proliferavam, o referido profissional desenha e produz uma capa com o intuito de se lançar da Torre Eiffel e pousar no solo em segurança. A representação do sonho de voar é a imagem de um pássaro batendo asas. O alfaiate, agora identificado pelo nome, “M. Reisfeldt (1867 – 1911)” se arruma “desengonçadamente” na grade de proteção do alto do cartão postal da capital francesa. Auxiliado por uma cadeira e acompanhado presencialmente por duas testemunhas se precipita, vindo diretamente ao encontro do solo. A cena do corpo despencando sem que o traje fosse eficiente é dividida num quadro de pessoas olhando estarrecidas para o céu. Poderia ser uma eventual multidão que tivesse ido acompanhar o empreendimento do alfaiate, porém, ao som de uma música que emoldura as tragédias, o corte é para uma imagem em cores de uma explosão que aconteceu 75 anos depois fatídico pouso do alfaiate francês. A referência ao acidente com o ônibus espacial Challenger²⁰ em 1986, que vitimou os sete tripulantes e deixou o mundo estarrecido. Masagão utiliza novamente a imagem de Freud (1856 – 1939), com uma citação direta da obra *O mal-estar na civilização* (1930), que sentencia a relação entre os eventos descritos. “Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte desta natureza, permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de realização e adaptação”.

²⁰ Disponível em: < <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/explosao-da-challenger/noticia/explosao-da-challenger.ghtml> > Acesso em: 17 nov. 2024.

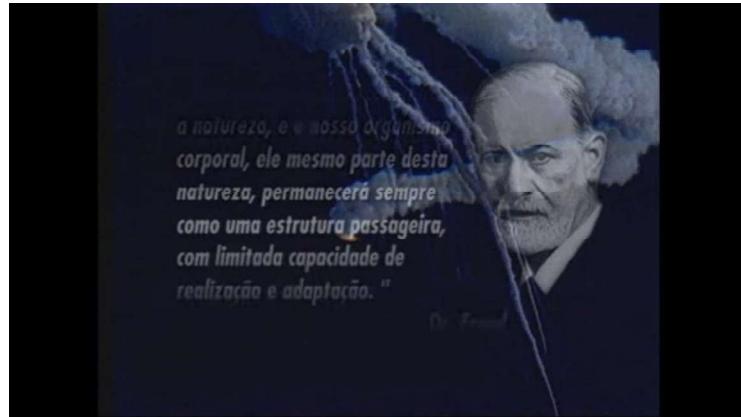


Figura 6 – 9' 49''

A partir da intervenção pontual do professor de História, é viável a partir da análise deste fragmento do documentário, propor uma discussão contextualizada sobre o nível de domínio tecnológico de outras sociedades, no caso a sociedade do século XX e os dias atuais onde assistimos ao avanço de ferramentas criadas pelo homem como a inteligência artificial (IA), não no sentido de olhar para o passado na perspectiva de temer o presente e o futuro, mas de compreender o sentido da existência humana e a importância da História como fonte de memória e compreensão identitária enquanto indivíduos e no sentido de coletividade.

A mudança da narrativa musical, indica a mudança na narrativa imagética. Imagens de fotografias de túmulos desconhecidos avançam para a apresentação dos anônimos componentes da família Jones no século XX. A imagem colorida e de domínio público do Tio Sam, que personifica o nacionalismo dos Estados Unidos define as imagens que se seguem. Soldados mortos de uma mesma família, lutando em guerras diferentes pelo mesmo país. “Primeira Guerra – Tom Jones, o bisavô (1896 – 1918)”, seguido da citação do artista francês Christian Boltanski (1944-2021) que em um contexto diverso disse, "Numa guerra não se matam milhares de pessoas. Mata-se alguém que adora espaguete, outro que é gay, outro que tem uma namorada. Uma acumulação de pequenas memórias...". A imagem que supõe ser Tom Jones, morto é dramática. Um drama acumulado que ironicamente transmuta para a brincadeira na água de soldados estadunidenses na costa da Europa em 1944, contexto da Segunda Guerra Mundial. A citação de uma frase de um suposto soldado italiano referenda o quadro contraditório, “Morrer pela pátria, pela ideia! Não, isso é fugir da verdade. Ninguém pode imaginar sua própria morte. Matar é o importante. Esta é a fronteira a ser cruzada. Sim, esse é um ato



concreto de vontade. – Paolo Gracie, soldado italiano”. A sequência de mais festa à beira-mar, em meio aos combates, sugere a vitória das tropas, porém a inscrição que aparece evidencia o que parece estar oculto, “Paul Jones, o avô (1916 – 1945)”. Na próxima sequência, a música cessa e o som é captação ambiente. A imagem é aterrorizante e colorida. “Robert Jones, o pai (1942 – 1971)” aparece em cena visceral de um membro extirpado do corpo de um provável soldado da Guerra do Vietnã (1959 – 1975), que vitimou o terceiro Jones apresentado por Masagão. Soldados vietnamitas com crueldade e repugnância brincam com uma perna humana e a jogam sorrindo como se estivessem brincando. A imagem de labaredas de fogo transporta a realidade agora para a Guerra do Golfo (1990 – 1991), onde os ataques aéreos dos Estados Unidos que liderou uma coalisão de 39 nações definiram a vitória e a supremacia militar norte-americana. “Robert Jones Junior, (1966)” teve fim incerto, porém aparentemente desaparecido ou morto em combate e não declarado em função da falta do corpo. O documentário de Marcelo Masagão nesse sentido contribui de maneira significativa para o Ensino de História, uma vez que se percebe nas relações sociais em sala de aula que existe nos jovens de hoje, objetivamente influenciados por figuras públicas uma glamourização ou romantização da violência e da guerra, e, portanto, trabalhar essa temática a partir da apresentação das imagens chocantes pode servir não somente para produção de conhecimento histórico, como de reflexão sobre a questão da violência e das guerras que estão acontecendo na atualidade.

Nos planos imagéticos que seguem, o diretor e roteirista propõem a cena de túmulos diversas e nomes de anônimos que “pipocam” na tela, encaminhando a continuidade das histórias desses personagens tratando primeiro dos avanços sociais e trabalhistas alcançados em momentos distintos pelas sociedades, definindo com as frases “8 h de trabalho – 8h de lazer – 8 h de repouso”, ilustrando a foto de trabalhadores do metrô em 1903 “vestindo” cartazes sobre o tema. Numa sequência direta algumas particularidades dos nomes que apareceram rapidamente no plano inicial. Gêneros diferentes, períodos distintos, causa da morte e locais onde viveram também distintos. Ocupações e ideologias diferentes. Entre eles, como semelhança de todos são trabalhadores e a partir de suas realidades construíram fragmentos e participaram da História sem provavelmente terem consciência disso como é o caso dos irmãos que ajudaram em 1961 a construir o muro de Berlim e do montador de bicicletas chinês que



em função da Revolução Cultural (1966 – 1976), executou 3 professores de matemática em 1970, em função da ideologia comunista. No meio do quadro sobressai a imagem que remonta o período na China onde pessoas parecem festejar o regime, enquanto outros contrários estão de joelhos aguardando o cumprimento da sentença.

Ainda sobre trabalho e anonimato, Masagão usa imagens coloridas em movimento (fragmentos de filme ou reportagens), sobre a febre do ouro no Brasil na década de 1980, em Serra Pelada²¹, Serra dos Carajás no sul do Pará, que se tornou o maior garimpo a céu aberto do mundo, produzindo cerca de 40 toneladas de ouro. A cena que o diretor propõe dá dimensão do que foi o garimpo e da multidão de homens que desciam as escadas para trazer a superfície o barro que seria lavado. Enquanto mostra o formigueiro humano, Marcelo Masagão dá a dimensão estatística evidenciada pela quantidade de Josés, Jooões e Pedros, provavelmente os nomes de trabalhadores mais comuns naquele contexto, apesar de um detalhe evidenciar a perspectiva do diretor. Ele cita “1 Antônio (1945 – 1980)”, enquanto a imagem enquadra um homem sozinho subindo as escadas com o saco de barro e o provável sonho de riqueza. A partir de uma perspectiva pedagógica o documentário propõe que o estudante se perceba agente coletivo, construído socialmente, mas também e sobretudo, como indivíduo.

O próximo recorte trás outros cinco trabalhadores especificamente. A revolução tecnológica no Japão inseriu as mulheres no mercado de trabalho na década de 1970, “Midori Ueda (1955 – 1997)” é uma jovem que trabalha produzindo televisores e adora Elvis Presley (1935 – 1977). O próximo personagem é o argentino “Daniel Escobar (1925 – 1988)” retratado em 1983, apenas cinco anos antes de sua morte com alguém apertou mais de 9 milhões de parafusos na linha de montagem da fábrica de automóveis francesa Renault também na década de 1970. A cena agora retrata a Índia em 1992. Crianças trabalhando em minas, sem nenhum tipo de proteção ou segurança.

Trabalho completamente insalubre que lembra o retrato de Serra Pelada, no Brasil, mas agora o personagem é o desconhecido “Nehru Gupta (1978 – 1997)” que por razões incertas morreu com apenas 19 anos. Na Bolívia em 1994, o retrato em branco e preto é de pés desgastados calçando chinelo. Não é um par de pés de modo a imaginar a mesma

²¹ Disponível em: < <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/corrida-do-ouro-em-serra-pelada/noticia/corrida-do-ouro-em-serra-pelada.ghtml> > Acesso em: 17 nov. 2024.



pessoa. São três pés e a referência a uma pessoa, o lavrador “Juan Domingues (1903 – 1995)”, que viveu quase a totalidade do século XX, mas nunca viu uma imagem de TV, tampouco foi para alguma Guerra, mas adorava Coca-Cola. A imagem agora percorre uma rua e mostra um monte de homens sentados na calçada. A dinâmica do quadro explicita o fato. Surgem rostos incrédulos, mãos tensas e a inscrição denuncia que o ano é 1929, o ano da quebra da Bolsa de Valores de Nova York. Pessoas nas filas para se alimentar e a ironia de Masagão proposta pela foto do personagem “Paul Davis (1895 – 1955)”, um sujeito de pé, diante de um caixote com maçãs empilhadas, provavelmente à venda, com uma frase sugestiva “O engenheiro que virou maçã”, numa provocação e alusão à figura de Steve Jobs (1955 – 2011), cofundador em 1976 da *Apple*, uma das maiores empresas de tecnologia do mundo, que não era formado em engenharia e quando morreu deixou uma fortuna de aproximadamente 10 bilhões de dólares²², segundo reportagem do Jornal O Globo, de 06/10/2023.



Figura 7 – 21' 17''

A exposição de “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999), nesse caso auxilia o Ensino de História no sentido de permitir uma abordagem viva do processo de globalização e do consumismo, que conecta esses personagens que sequer imaginaram a existência um do outro. Como ferramenta didática, neste recorte o documentário amarra as pontas do processo complexo de interação econômica e política das nações, produzidas por indivíduos desconhecidos que através da sua força de trabalho e da venda de sua mão de obra interagem e geram riquezas que raramente tem acesso.

²² Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/10/06/mulher-de-steve-jobs-explica-por-que-filhos-nao-herdaram-fortuna-de-mais-de-r-50-bilhoes.ghtml>> Acesso em: 17 nov. 2024.



2.3. Paranoia

Nessa altura o texto retrata as imagens do documentário que estão entre o minuto 21:31 e o minuto 37:55. Masagão mergulha no universo das grandes guerras do século XX, utilizando-se dos mesmos recursos. A relação histórica entre personagens anônimos e figuras conhecidas. Aborda num encadeamento imagético os personagens “Hans e Anna”, um casal alemão, onde ele soldado atira as bombas que ela operária produz. As imagens mostram o processo de produção das bombas e os efeitos delas quando deflagradas. Soldados, explosões e refugiados da guerra produzem o quadro geral, enquanto sons de tiros e explosões de bombas misturam-se à música e determinam o ritmo da narrativa e da angústia.

A guerra e a violência são retratadas por Masagão de forma nua, crua e cortante. As imagens são inquietantes e perturbadoras. Discutir a banalização da vida e da morte, através das imagens de desolação da guerra era mesmo a intenção do diretor²³. Os olhares retratados pelas imagens dos soldados são marcantes. A mecânica da guerra e o drama dos conflitos emergem no sentido contrário de como geralmente a guerra é retratada no cinema de entretenimento e por isso esta obra de Masagão (1999) é tão significativa para o Ensino de História e para a pesquisa histórica de modo geral.

A realidade dos corpos carregados, da destruição maciça, dos soldados esfarrapados, canhões, arames farpados, trincheiras, máscaras de gás, pelotões em marcha, navios afundados, fogo, aviões de combate, bombas lançadas são apresentadas sem poesia no documentário e a música aumenta o desconforto. Em meio a profusão de imagens de destruição a cena de uma mulher com uma espécie de vara, uma mão decepada para surpresa de uma multidão. Diante te tantas possíveis reflexões tal cena implica na normalização da violência cotidiana que se ameniza pelos horrores de uma guerra, em que

²³ Durante três anos estudei o século XX exaustivamente. No início de meus estudos, cheguei perto de uma crise de esquizofrenia. Só acalmei e consolei-me quando percebi que mais esquizofrênico que eu era o próprio século. Em nenhuma outra época histórica a dualidade CRIAÇÃO/DESTRUIÇÃO se manifestou de forma tão POTENCIALIZADA. Qual aspecto deste século discutir, se os assuntos são tão intrincados, contraditórios e difíceis de se compreender? Resolvi discutir um dos fatos que mais me chamam a atenção neste final de século, isto é a BANALIZAÇÃO DA MORTE e, por correspondência direta, a Banalização da VIDA. (4)

(4) Fragmento do texto Carta de Apresentação onde Masagão fala sobre a produção do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999). Disponível em: < <https://www2.uol.com.br/filmememoria/apresentacao.htm> > Acesso em: 17 nov. 2024.



os responsáveis genericamente se escondem atrás de intenções pacíficas e se ocultam na figura dos “heróis” ou dos “vilões”.

O drama continua explícito quando apresentada a imagem do avião de combate Enola Gay usado para lançar a bomba atômica sobre a cidade de Hiroshima no dia 06 de agosto de 1945 que resultou na morte milhares de inocentes representados pela família que aparece numa foto, “Mariko Takano (1923 – 1945)”, boa cozinheira e esposa do carteiro, “Takio Takano (1920-1945)” com quem teve os filhos “Takao (1944 -1945)” e “Naki (1943 – 1945)”. Ao final a citação “Os homens criam as ferramentas, e as ferramentas recriam os homens”, atribuída comumente ao filósofo da comunicação, o canadense Herbert Marshall McLuhan (1911 – 1980), sugere a possibilidade de se discutir sobre as reais causas dos conflitos humanos, militares ou não.

Outra abordagem da violência promovida pela guerra sugere a relação entre a abstração da solidão nos campos de batalha e a materialização dos tremores corporais de um soldado. Solidão e espera angustiantes relacionando-se com o choque do organismo humano diante de tanta truculência e insanidade. A solidão que gera o silêncio imanente colocada em xeque pelo iminente estrondo dos aviões kamikazes japoneses na Segunda Guerra Mundial, jogados voluntariamente pelos seus pilotos sobre os navios de guerra estadunidenses ancorados no porto de Peal Harbor que é uma base naval dos Estados Unidos, localizada na ilha de O'ahu, no Havaí, e o quartel-general da frota norte-americana do Pacífico.

As imagens que se seguem mostra os pilotos japoneses juntos e diante dos aviões que os levaria para a morte deliberada. O diretor usa a citação de uma carta de despedida do piloto “Kato Massada (1927 – 1945)” no sentido de entender as razões do suicídio altruísta, segundo o sociólogo francês Émile Durkheim (1858 – 1917), “Papai e mamãe, me desculpem por ser um filho ingrato. Não há pior desgraça do que um filho morrer antes dos pais, isso foge a ordem natural das coisas. No meu silêncio já refleti muito sobre o sentido e a finalidade desta guerra. Mas estar aí junto a vocês seria uma grande humilhação... Conforta-me aquele velho ditado japonês: A morte é mais leve do que uma pluma. A responsabilidade de viver é tão pesada quanto uma montanha. – Adeus, Kato”.

A violência do suicídio estimulado pela guerra, também é retratada pelo viés da não-violência, a partir da imagem do monge budista “Tashi Jungten (1925 – 1969)” filmado em chamas, após ter ateado fogo ao próprio em protesto contra Guerra do Vietnã



e na fotografia emoldurada e carregada por religiosos asiáticos em uma espécie de procissão. A última cena desse “bloco” de imagens referente a banalização da violência, da morte e da vida proposta por Marcelo Masagão, sustenta o trajeto que o diretor percorreu. Um suicídio violento a favor da violência, um suicídio violento a favor da não-violência e da paz e por fim, um possível ou eventual “suicídio” (grifo meu) a favor da paz, produzido segundo o diretor e roteirista pelo “Professor de Literatura – Chen Yat-sen (1932 – 1988)” nas manifestações populares contra o governo chinês, na Praça da Paz Celestial em Pequim, China. Masagão, que define o professor como “estudioso de Baudelaire”, ficou conhecido por uma imagem colorida na qual se coloca à frente de tanques de guerra chineses na tentativa de impedi-los de avançar contra os manifestantes. A imagem icônica “rodou” o mundo e se transformou num manifesto contra a repressão.

A rápida projeção de imagens a partir desse ponto relaciona a figura de um indígena no Brasil recebendo o chapéu, uma indumentária que não faz parte do seu repertório cultural, mesmo em 1975. Posterior a isso imagens de indígenas promovendo uma manifestação diante da polícia e das câmeras de TV. Pensar o resultado da colonização na América estabelecendo a relação com o conteúdo da terceira série do Ensino Médio que aborda o neocolonialismo no mundo é outra contribuição genuína do documentário para o Ensino de História.

Se percebe por essa perspectiva uma certa ambiguidade ou um certo paradoxo, uma vez que grande parte da abordagem imagética dele se situe em eventos à nível mundial que privilegiava no século XX um “protagonismo” europeu e, portanto, mantenha um vínculo contextual eurocentrista, apesar da projeção do roteiro abordar aspectos ou fatos fora do eixo europeu. A sensação é que a Masagão utiliza recursos de linguagem cinematográfica e histórica para valorizar acontecimentos fora do Europa, ao abordar a história de personagens anônimos e desconhecidos, diante da construção “grandiosa” e “midiática” de grandes nomes históricos. Outra perspectiva dessa ambiguidade que se manifesta pelo menos numa análise pessoal e particularizada de minha parte, é a proposta do diretor de, de forma metafórica e irônica tratar da figuração de expoentes de algumas áreas da arte que são desconhecidos de boa parte da população, como se quisesse confrontar através desses anônimos reais o eurocentrismo promovido pela historiografia tradicional positivista.

A foto de um bebê se transforma na imagem distorcida de Adolf Hitler (1889 –



1945). “Indolente, mal-humorado e austero. Pouco dinheiro, poucos amigos, poucas mulheres. Nem cigarro, nem bebida. Bigode ralo”, são as características atribuídas ao líder nazista. No balé de distorções imagéticas e trilha sonora incômoda a palavra “paranoia” se multiplica e se define como “manifestação de desconfiança, conceito exagerado de si mesmo e desenvolvimento progressivo de ideias de reivindicação, perseguição e grandeza”. À medida que a distorção imagética permanece surge a figura do líder soviético Josef Stalin (1878 – 1953) e suas características vão se tornando manifestas, “Rude, provocador e cínico. Não era afeito à teoria. A mãe queria que fosse padre. Bigode avantajado”. A paranoia nos termos propostos por Masagão é o que aproxima o líder nazista do líder comunista. Não é a ideologia, mas a patologia²⁴ que de certa forma molda esses indivíduos, que se tornaram genocidas à medida que foram obtendo poder. A esses dois personagens nefastos da História somam-se, pelo menos para o diretor, “Mao Tsé-Tung (1893 – 1976) – Mussolini (1883 – 1945) – Pol Pot (1925 – 1988) – Franco (1892 – 1975) – Salazar (1889 – 1970) – Idi Amin (1928 – 2003) – Ceausescu (1918 – 1989) – Ferdinand Marcos (1917 – 1989) – Pinochet (1915 – 2006) – Reza Pahlevi (1919 – 1980) – Videla (1925 – 2013) – Médici (1905 – 1985) – Mobutu (1930 – 1997)”. Em comum esses indivíduos estabeleceram e mantiveram poder político de caráter ditatorial, portanto, antidemocrático nas suas nações no período que corresponde ao intercurso do século XX. Contrastando a “força” desses indivíduos e em razão da “força” empregada para manter o poder, de forma sutil e irônica, o diretor e roteirista encerra o bloco com a imagem de “Eugene Sandow (1864 – 1917)”, considerado o pai do fisiculturismo.

As imagens de soldados alemães marchando com armas e tochas nas mãos, formando a suástica indica o que está por vir.

²⁴ O **transtorno de personalidade paranoide** é um **problema de saúde mental** caracterizado por um padrão generalizado de desconfiança e suspeita injustificadas dos outros que engloba interpretar seus motivos como sendo hostis ou prejudiciais. Disponível em: < <https://www.msdmanuals.com/pt/casa/dist%C3%BArbios-de-sa%C3%BAde-mental/transtornos-de-personalidade/transtorno-de-personalidade-paranoide> > Acesso em: 17 nov. 2024



Figura 8 – 35' 30''

A violência da guerra militar avança por outros campos. A violência simbólica ocupa outros espaços e é necessário deter os que pensam por si. O conhecimento é perigoso para homens fracos que usam a força para manter o poder. O combate agora é não só aos livros, mas, fundamentalmente a quem os escreve. Devem ser combatidos tais indivíduos. “Fahrenheit 451”, expressão que se destaca na tela, faz referência ao romance distópico de Ray Bradbury (1920 – 2012) que sugere o que as imagens evidenciavam. Os livros devem ser queimados e com eles seus “Autores degenerados”.



Figura 9 – 35' 46''

Soldados queimam livros na Alemanha nazista. A imagem que aparece quase que no meio da fogueira é de “Oscar Wilde (1854 – 1900) – Há três tipos de déspota: O que tiraniza o corpo, o Príncipe. O que tiraniza a alma, o Papa. E o que tiraniza o corpo e a alma, o Povo”.



Figura 10 – 36' 04''

Outros “degenerados” tem suas imagens e citações sobrepostas a fogueira onde os livros são queimados. “Ao despertar pela manhã após ter tido sonhos agitados, Gregor Samsa encontrou-se em sua própria cama transformado num gigantesco inseto. Franz Kafka (1883 – 1924)”;

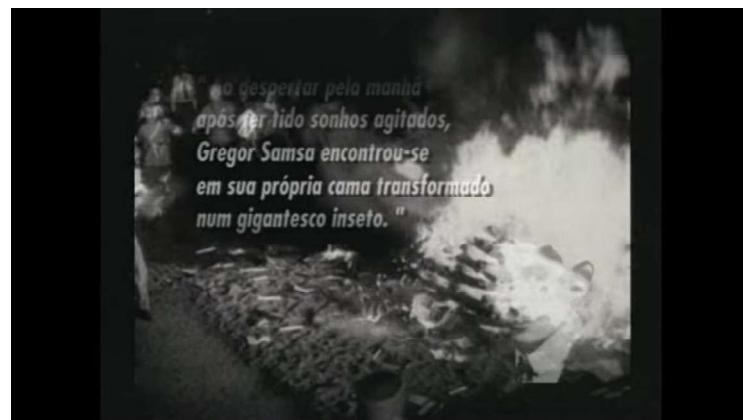


Figura 11 – 36' 29''

“O Homem já não é o senhor dentro de sua própria casa. Sigmund Freud (1856 – 1939)”;



Figura 12 – 36' 43''

“O segredo do demagogo é parecer tão tolo quanto sua plateia, de maneira que estas pessoas possam se achar tão espertas quanto ele. Karl Kraus (1874 – 1936)”.



Figura 13 – 37' 11''

Essa sequência problematiza algo em relação ao Ensino de História que geralmente não é proposta curricular e tão pouco abordada pelos livros didáticos de História. A questão referente a violência simbólica, alienação no sentido mais profundo é objeto dos quais se ocupa a Filosofia e a Sociologia, porém, o documentário serve nas duas perspectivas, objetivamente nesse caso, ou seja, tanto como fonte histórica imagética e como ferramenta didática auxiliar.

Partindo deste viés, o cinema é inserido no cotidiano social, ora como lazer, entretenimento, ora como fonte de pesquisa e material de ensino. Como material de pesquisa e ensino deve obedecer ao aparato teórico-metodológico adequado para cada objetivo. Como já observamos, os filmes podem ser uma fonte importante para o estudo historiográfico. Sendo assim, ele se destaca também como material dinamizador e potencializador em aulas de História, tornando-se uma ferramenta de apoio fundamental para a contextualização e análise dos conteúdos. Os professores que utilizam o filme como recurso didático, devem estar atentos no método a ser utilizado, pois, os filmes são



impregnados de valores do período de sua criação, e carregam uma carga ideológica, assim como outras fontes da História (Silva; Silva, 2022, p. 292).

Com o avanço e o crescimento da extrema-direita radical e política no mundo o documentário oferece subsídios para se discutir o radicalismo político que muitas vezes é ocultado pelo discurso vinculado a religiosidade, tradição e costumes. As tecnologias do mundo digital também favorecem a mobilização desses grupos ramificados nas redes sociais. No Brasil o número de células neonazistas²⁵ tem se multiplicado, de acordo com a reportagem de Letícia Messias em agosto de 2024 para o jornal O Globo, e o uso do documentário em sala de aula, intencionalmente contribui para uma reflexão atualizada desses movimentos radicais, uma vez que a sequência de imagens mostra um soldado alemão pintando uma estrela em vidro e a explosão da suástica nazista do topo de um prédio. A referência à vida do soldado “pintor”, também aparece na legenda: “Ralf Vetter (1925 – 1979) – Membro da Juventude Nazista. Depois da derrota nazista foi criar coelhos no Brasil... Morreu obsessivo e brigado com os vizinhos”.



Figura 14 – 37' 33''

Quem são aqueles que professam ideologias autoritárias e racistas que “convivem” conosco e não se manifestam? Corremos risco? Existe gente próximas a nós que estão paranoicas e disseminando ódio em escala virtual? São reflexões possíveis a partir das contribuições do uso do documentário em sala de aula e para o Ensino de História.

²⁵ Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/08/16/relatora-da-onu-denuncia-crescimento-de-celulas-neonazistas-no-brasil-e-pede-acao-contra-racismo-sistemico.ghtml> > Acesso em: 17 nov. 2024



2.4. Transgressão

Este intervalo de texto corresponde as imagens apresentadas no documentário do minuto 37: 56 até o minuto 50: 53. A abordagem na produção de Marcelo Masagão não se condiciona a um aspecto da sociedade do século XX. Para além da questão da banalização da violência e da morte, o documentário ou filme-memória aborda questões relativas à exuberância e as adversidades da vida e todas as potencialidades de satisfação e aflição dos indivíduos.

É nestes termos que elegemos refletir sobre o lugar do documentário como mediador de memória. O documentário tem uma vocação para a memória que precisa ser problematizada. Quando o documentarista se interessa pelo passado, por um tema histórico, não lhe resta muito mais do que vestígios e testemunhas, o que faz deste tipo de cinema uma atividade “artesanal da memória” vocacionada a preservar/ armazenar uma memória experiencial do vivido. Os efeitos do tempo acelerado e da midiatização que nos condenaram aos “lugares de memória” também nos sentenciaram a uma ruptura com o passado, com a experiência. Este documentário que se realiza em um ato do presente marcado por uma “vontade de memória” também se cristaliza como um “lugar de memória”, graças aos aspectos materiais, simbólicos e funcionais que o caracteriza. Antes que os rastros sejam apagados, que as lembranças sejam esquecidas, o documentário revela-se como refúgio de uma memória viva, como um lugar de exercitar a rememoração enquanto um ato encarregado de ressignificar o mundo em sua dimensão temporal (Tomain, 2016, p. 99).

No caso da alegria de viver, o diretor visita a arte do século XX, através das imagens em movimento da dança inquieta de “Fred Astaire (1899 – 1987)” e do gingado desconcertante do jogador brasileiro “Mané Garrincha (1933 – 1983)”. Em tom jocoso, se refere ao “excêntrico” professor de Harvard e psicólogo “Timothy Leary (1922 – 1997)”, conhecido por defender os benefícios terapêuticos do LSD²⁶ e depois de cremado ter suas cinzas jogadas no espaço, através de animação que ainda reúne a imagem de outros quatro personagens conhecidos na História que estariam na lua, quando Leary

²⁶ O **LSD** (dietylamina de ácido lisérgico) é um tipo de droga com efeito alucinógeno potente. Essa droga é feita a partir do ácido lisérgico, que é encontrado no *ergot*, um fungo que cresce em centeio ou outros tipos de grãos. Devido à alta potência do **LSD**, ele costuma ser vendido em microgramas, quase invisíveis aos olhos. O **LSD** faz parte do grupo de drogas psicodélicas. Quando consumido em pequenas doses, o **LSD** pode causar mudanças de percepção, humor e pensamento. Ao consumir doses maiores de **LSD**, um indivíduo pode desenvolver alucinações e distorções de tempo e espaço. Disponível em: < <https://www.ecycle.com.br/lsd/> > Acesso em: 17 nov. 2024



chegou. “Para surpresa de Timothy... na Lua ocorria um curioso encontro. Che²⁷, Gandhi²⁸, King²⁹ e Lennon³⁰... discutindo assuntos terrestres”. Antes, porém, o diretor provavelmente conhecedor da relação de Leary com Lennon, ciente do apelido de *Lucy* dado ao ácido lisérgico e do rock psicodélico das músicas dos “*Beatles*” faz referência a “*Lucy in the Sky with Diamonds*” (1967), música dos “*Beatles*” que integra o álbum “*Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*”, também de (1967).

Tanto quanto irônico e provocativo o documentário de Masagão se mostra sensível a invisibilidade humana dos menos afortunados. Os anônimos ganharam nomes, identidades e nacionalidades. As anônimas também e as questões de gênero explodem na tela atrás das figuras femininas, anônimas e ilustres. Elas.

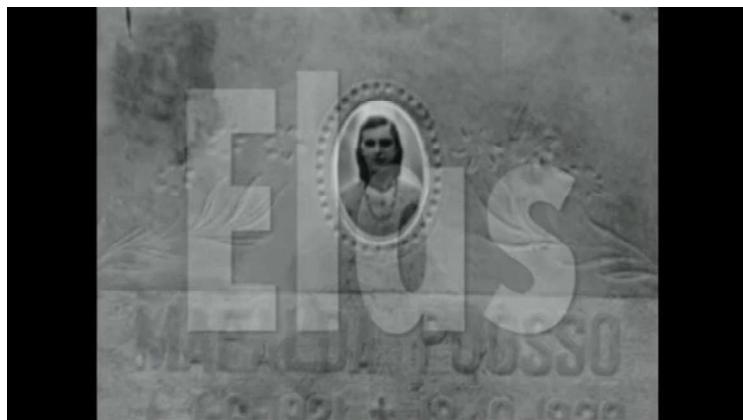


Figura 15 – 41' 29''

A música é mais animada, rápida e alegre ainda que ilustra pela imagem do túmulo de uma mulher. As imagens e as legendas que se sucedem dizem respeito às mulheres, ainda que retratando o preconceito, a misoginia e o machismo exacerbado da sociedade do século XX. “Atlantic City, 1901” – Doris White (1885 – 1947) – Abusou na ousadia do maiô”, se refere a imagem de uma jovem sendo fiscalizada, por um agente da lei com uma fita métrica na mão, pelo comprimento do seu maiô, que também está na capa do DVD (mídia física) em que o filme também foi distribuído.

²⁷ Ernesto Guevara de La Serna (1928 – 1967).

²⁸ Mahatma Gandhi (1869 – 1948).

²⁹ Martin Luther King Jr. (1929 – 1968).

³⁰ John Winston Ono Lennon MBE (1940 – 1980).



Figura 16 – 41' 54''

Transgressoras dos costumes e da “moral”, as mulheres no século XX, principalmente a partir da década de 1920 foram pedindo passagem. “Sandra Michel (1878 – 1939) – Fumando seu primeiro cigarro”. Garotos brincam com a campanha de voto feminino colando um cartaz nas costas de um senhor na imagem que sobrepõe ao fundo a cena de uma mulher brincando de marionetista com copos de bebida e outras mulheres dentro, seguido da legenda, “Nos anos 20, sufragetes conquistam direito ao voto”, evidentemente que com muita luta, ilustrada com a foto de uma mulher sendo levada presa diante dos olhares masculinos e a citação, “Todo homem com direito a voto é considerado inimigo, a não ser que tenha sido ativamente educado para ser amigo. Emmeline Pankhurst (1872 – 1927)”.

A sequência narrativa do diretor faz menção implícita a dificuldade que as mulheres tiveram para alcançar uma liberdade que era restringida desde sempre e pelo menos na sociedade ocidental. Esse campo ainda é pouco explorado pelos currículos escolares, de acordo com as reflexões a respeito do “currículo oculto” que sustenta e consolida estruturas de desigualdade de gênero na sociedade a partir da escola de Isabela Lia Vaccari (2023), citando Mendes e Silva (2016):

A escola sempre educou para gênero e sexualidades. Através de discursos, práticas, modelos, proibições e silenciamentos, a escola diz aos(as) estudantes qual o lugar social esperado e “adequado” para cada um(a). Para as meninas, uma educação que as ensine a ser quietas, obedientes, recatadas e “femininas”. Para os meninos, outra que os ensine a gostar de esportes, ação, liderança e liberdade. Assim, reforçando estereótipos socialmente construídos e valorizando modelos machistas do que é ser homem e mulher, a escola foge do seu papel primordial de garantir uma educação igualitária e libertadora a todos(as) e exclui, silencia e violenta aqueles(as) que não se adéquam em tais modelos (Mendes; Silva, 2016, p. 22 *apud* Vaccari, 2023, p. 85).



Dessa forma, refletir sobre o alcance do currículo oculto é necessário para estabelecermos uma mudança nos seus elementos que podem levar a ações homofóbicas, classistas e sexistas. [...] Contudo, a escola tem fundamental papel para ensinar o lugar social considerado adequado para as(os) alunas(os). Logo nos anos iniciais, as crianças são separadas em filas de meninas e meninos, e “este é só o começo de uma educação silenciosa sobre gênero que elas receberão diariamente até o último dia letivo”. Soma-se a esse ato simbólico, e cheio de significado, o currículo, as disciplinas, as metodologias, os discursos, a aprendizagem – na prática e observação – dos grupos e sujeitos que têm voz e daqueles invisibilizados e/ou silenciados (Vaccari, 2023, p. 85).

No que tange a isso contribuição do documentário para o Ensino de História converge e pode ser favorecida pelos debates em sala de aula que podem ser sugeridos e mediados didaticamente pensando no tema da igualdade de gênero na sociedade atual, lidando de forma clara com aquilo que deveria estar evidente.

Uma mulher estrangula seu marido, vai ao cinema e flerta usando os pés com o indivíduo da poltrona de trás. Para Masagão ela é “Lilian Parker (1870 – 1929)”. Na cena subsequente uma jovem depois de tomar banho numa banheira dança alegremente seminua. São os anos 1920 e ela é “Josephine Baker (1906 – 1957)”, cantora, dançarina e ativista estadunidense, radicada e naturalizada na França onde é a única mulher negra a ser homenageada em Panteão de Paris em 2021. Josephine transgrediu muito mais que seu tempo. Inspiração de muitos, atualmente é pouco conhecida da maior parte da juventude, e essa é mais uma colaboração do filme para o Ensino de História, a de tornar conhecidos personagens invisibilizados. “E se eu te amasse na quarta. Não te amarei na quinta. Isto pode ser verdadeiro. Por que você reclama? Te amei na quarta sim, e daí? – Edna Vincent Millay, Poetisa (1892 – 1943)”. A citação se precipita ante a imagem de uma mulher se “maquiando” e desaparece quando surge a imagem de Edna Vincent, ganhadora do Prêmio Pulitzer em 1923 na categoria poesia, mas, que ficou conhecida também por seus casos amorosos. Imagens de mulheres e homens dançando e músicos tocando se sobrepõem até que outra citação de Millay, preenche a tela, “Minha vela queima dos dois lados. Não durará a noite toda. Mas oh! Meus amigos, ah! Meus inimigos. É de uma luz maravilhosa!”.

Imagens de mulheres de mulheres anônimas cantando e dançando se multiplicam aleatoriamente na tela. Mulheres em trajes elegantes também são apresentadas, até a referência da fotografia de “Coco Chanel (1883 – 1971)”, renomada estilista francesa



fundadora da marca de produtos femininos que leva seu sobrenome. A imagem da marionetista brincando com as mulheres imersas no copo de bebida permanece aparecendo entremeada por outras cenas. Não mais que de repente um cartaz de uma mulher com o punho em riste e a inscrição “*We can do it!*”³¹. A seguir uma sucessão de imagens de mulheres trabalhando nas fábricas de armamentos, já que o contexto é o de guerra e armamentos são fundamentais, tanto quanto os soldados. Os homens nos campos de batalha abrem frentes de trabalho para mulheres na produção de materiais militares, como bombas, projéteis e munições. A nacionalidade das garotas está relacionada aos principais países envolvidos na Segunda Guerra. A duplicidade do termo americanas superlativado pelo adverbio “mais” indica para além da força militar imprimida na guerra pelos Estados Unidos, o domínio do mercado bélico da guerra e a perspectiva de uma evidente possibilidade de vantagem com os confrontos. Findada a guerra e os confrontos nos campos de batalha, a vida voltando ao normal, a batalha das mulheres passa a ser outra, ilustrada por imagens do cotidiano feminino comum anterior às guerras, lutando agora contra um inimigo até então desconhecido, relacionado às emoções e a psique. “Moças na Indústria Bélica – Francesas – Alemãs – Russas – Inglesas – Japonesas – Americanas – Mais Americanas. E quando acaba a guerra. A cozinha – A casa – Os filhos – As roupas – O marido – E a depressão”

Na tela imagem de bebês e mais bebês. Resultado objetivo do retorno nesse contexto à realidade de outro tempo em que as mulheres culturalmente submetidas desempenhavam apenas as funções meramente reprodutivas e domésticas. A autonomia necessária passava pela mudança na mentalidade e na cultura e isso seria possível somente através da transgressão. “Em 1916, Margareth Sanger abriu a primeira clínica de controle de natalidade. Acusada de obscenidade, Margareth foi presa”. A imagem dos bebês é

³¹ A ilustração foi criada pelo designer gráfico J. Howard Miller, em 1943, como uma propaganda para a fábrica Westinghouse Electric Corporation. O intuito era incentivar as mulheres estadunidenses a trabalharem nas fábricas durante a Segunda Guerra Mundial. Na época, os homens eram convocados para a guerra e, portanto, a mão-de-obra masculina era escassa. O título, “We Can Do It!” (em tradução livre, “Nós Podemos Fazer Isso!”), faz referência a essa capacidade feminina de executar tarefas antes tidas como exclusivamente masculinas. A imagem, inspirada no modelo e operária Geraldine Hoff Doyle, tornou-se símbolo da mulher trabalhadora. Originalmente, porém, não havia nenhuma ligação com o verdadeiro empoderamento feminino. O objetivo da propaganda era estritamente econômico, visando, apenas, a convocação das mulheres para a indústria. Disponível em: <<https://sites.usp.br/psicousp/can/>> Acesso em: 17 nov. 2024



substituída pela de uma mulher sendo presa e a legenda, “Margareth Sanger (1883 – 1966)”. A foto da transgressora da cultura da submissão feminina aos padrões de procriação dá lugar à frase, “Anos 60” e a imagem de alguém cortando a saia de uma jovem, seguida pela imagem de outras jovens usando saias curtas, sobreposta pela imagem de mulheres jogando fora o sutiã, seguida pela imagem desfocada de uma mulher andando nua, dão o tom do processo de transgressão e emancipação sexual promovido pelo movimento feminista na década de 1960. As legendas dão conta do processo: “Algumas criaram a minissaia. Outras queimaram sutiãs. Woodstock, 1969”.

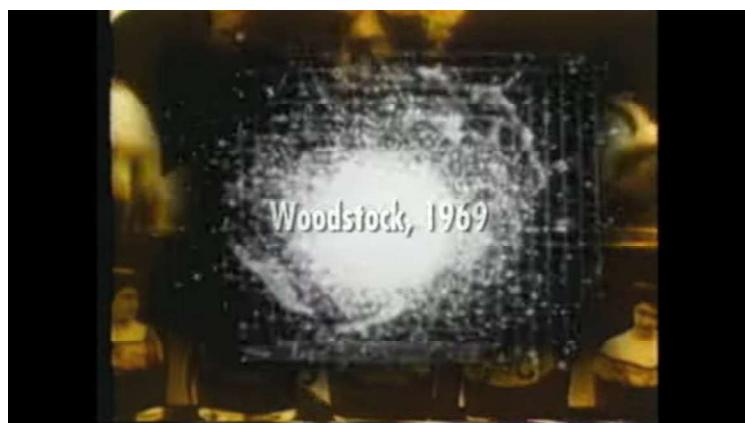


Figura 17 – 50' 27''

A imagem do duas mulheres na praia, uma delas sorrindo e piscando para a câmera, parece funcionar para o espectador como uma sinalização otimista para o futuro. Essa reflexão é fundamental para a sociedade em que estou inserido como professor de História.

Ainda em tempo de lutas árduas pela igualdade de direitos e equivalência entre homens e mulheres na sociedade machista e patriarcal como a brasileira, o documentário de Masagão independente do sentido pedagógico é objetivo no auxílio ao professor de História na abordagem de temas tão significativos e caros à sociedade como estes.

2.5. A brevidade de 100 anos

As imagens deste último recorte do documentário se iniciam no minuto 50:54 e vão até o final, culminando no minuto 72:55. Túmulos. Legenda: “A Luz Elétrica, o Rádio e a Aspirina”. Ironicamente, ninguém que esteja em um cemitério necessita de nenhum dos três artigos mencionados acima. Ninguém que esteja morto, pois é factível e necessário que os vivos frequentem minimamente a trabalho um cemitério. Desse tipo de



sarcasmo é que o diretor do filme parte para ilustrar as maiores inovações do século XX. Imagens da capital francesa, de uma roda gigante fotografada à frente da Torre Eiffel. Ilustrações de homens trabalhando numa gigante estrela montada sobre uma estrutura. A legenda explica as imagens. “1900, faltam poucos dias para a inauguração da “Exposição Universal de Paris” – Henry Beau (1865 – 1916) – Profissão: Engenheiro Elétrico Preocupado. Tem apenas 24hs para ligar 5.700 lâmpadas... do Palácio da Eletricidade”. O suspense é desfeito quando na continuidade das imagens, surge o palácio iluminado.

Surge a fotografia de um homem negro sentado numa cadeira amarrado por tiras de couro e rodeado por outros cinco homens, que por “detalhe” são brancos. A intenção de Masagão aqui não parece ser discutir o racismo. Essa percepção me cabe enquanto espectador e professor de História. Ao que tudo indica sentenciado a pena de morte morreu na cadeira elétrica. O deboche sutil proposto pelo diretor está na legenda: “1900, em algum ponto da América – Paul Norman (1882 – 1900) – Não tinha luz elétrica em casa”.

A imagem que segue é a de uma lâmpada acesa. Posterior a ela, um homem se diverte com uma lâmpada acesa em um pendente, como que se estivesse hipnotizado. A inscrição revela o personagem, a localidade e a profissão do homem na imagem. “Casa de um camponês na Rússia. Yuri Gagarin, o Pai. Conheceu a luz elétrica em 1931”. O corte na imagem do pai, faz surgir uma imagem de qualidade ruim e tremida. Nela aparece a figura de um astronauta, que a legenda revela ser, “Yuri Gagarin, o Filho (1934 – 1968). Conheceu o Espaço em 1961”. A abordagem temática do documentário pode ser transposta para o conteúdo curricular sobre a Guerra Fria e a corrida espacial. A inserção de personagens desconhecidos pode orientar os estudantes e instigá-los para a pesquisa histórica sobre o tema.

O rádio é um mecanismo (veículo) de comunicação baseado na difusão de informações sonoras por meio de ondas eletromagnéticas em diferentes frequências, que se popularizou no século XX, apesar do processo de invenção remontar ao século XIX. Masagão apresenta o rádio e sua funcionalidade através de uma série de imagens que se sobrepõe rapidamente de aparelhos de rádio e pessoas sintonizadas nos mais diferentes contextos e locais, como uma espécie de propaganda desse veículo que tem sido substituído principalmente pelas gerações mais jovens por equipamentos tecnológicos, mas que de forma geral utilizam o mesmo sistema de funcionamento. A cena que fixa é a



de soldados, num local que provavelmente é um acampamento militar ouvindo atentos as notícias através do aparelho que está na mão de um deles. O olhar de todos é de angústia, que de repente se extravasa em pulos e comemorações. Num corte rápido aparece a imagem de uma loja e de um sanduíche de uma rede estadunidense de “fast-foods”, o “McDonald's”. A legenda da cena elucida a imagem que fecha em um dos soldados, e é acompanhada do som de vozes histriônicas de uma transmissão mal sintonizada misturadas a uma música desconfortável. “Um Radinho no Vietnã. O Secretário de Defesa anunciou a partida das seguintes unidades: Fuzileiros da Brigada Aérea... 34^a Tropa de Fuzileiros... e ainda... a 3^a Brigada da 82^a Tropa... Bill volta para a América... foi vender Big Macs & Fritas. Bill Popper (1943 – 1997)”.

Sinônimo de progresso no mundo capitalista o consumismo se torna uma espécie de vício nas sociedades ocidentais. Nesse contexto de abordagem e de sociedade, o consumo passa dar sentido para existência da maioria das pessoas e definir a identidade desses indivíduos. As imagens que se seguem ilustram esse comportamento, pois retratam indivíduos em suas casas usando e exibindo seus eletrodomésticos. Importante destacar a reflexão proposta pelo diretor do documentário em relação ao consumo, quando ele indica na legenda que apesar de todo o aparato tecnológico disponível no século XX, foi insuficiente para trazer a sociedade a sensação de bem-estar uma vez que precisa conviver com os analgésicos a fim de aliviar as dores. A crítica sofisticada e camouflada se estabelece a partir da necessidade do uso constante de medicamentos de forma que tenham se tornado um vício. As legendas dessas cenas explicam o contexto, que finda novamente com a imagem colorizada de dois personagens anônimos e a ilação proposta pelo diretor a respeito do consumismo, da propaganda na TV e de doenças crônicas e letais como a obesidade mórbida. “Bens Adquiridos – A Casa Própria – A TV – O Carro – 17 Eletrodomésticos – Um vício: A Aspirina. – Pouca TV – Muita TV – Brasil, 1993 – Lucelino Silva (1910 – 1998) – Quando conheceu a TV, ela já era colorida. Joselina da Silva (1959 – 1996) – Nunca perdia a sessão da tarde”.

As provocações de Marcelo Masagão em relação a questão da invisibilidade social da maioria dos indivíduos, a busca pela fama a qualquer custo de outros é aparente no documento produzido pelo diretor. A relação entre o anonimato e a reputação é tratada nesse contexto do filme com ironia “irreverente” de forma a associar a o papel da mídia que já no século XX exercia influência sobre a sociedade e a condição econômica



desprivilegiada de sujeitos desconhecidos. Masagão parte novamente da imagem dos túmulos e insere imagens relacionadas a indivíduos conhecidos e afamados nos circuitos sociais restritos que frequentavam. Obras produzidas por esses personagens que são tão desconhecidos do grande público como o último personagem, apresentado como “ninguém”, numa espécie de bordado em um pequeno pedaço de pano. A música imprime o ritmo e a sensação de confusão. “4 Domingos. I – 1963. Marcel Duchamp³² (1887 – 1968). II – 1907. Edvard Munch³³ (1863 – 1944). III – 1931. Edward Hopper³⁴ (1882 – 1967). IV – 1992. Ninguém – José Leonilson (1957 – 1993)”.

É muito pouco provável que alguém que se propõe a discutir a dialética de banalização da morte e da vida através de um documentário produzido do recorte de imagens e sem narrador deixe de abordar o tema religião. Afinal de contas, seja em função da natureza humana, ou do processo de socialização do homem, a transcendência, as divindades e espiritualidades múltiplas faz com que até os ateus mais convictos esbarrem com deus ou com a ideia dele por aí. Masagão trata do tema que sistematicamente é abordado nos currículos escolares de forma regular pela História, mas requer um certo aprofundamento e sensibilidade, por conta da reflexão sobre intolerância e racismo religioso que eventualmente se estabeleça no próprio ambiente escolar, em função da hegemonia do cristianismo num país colonizado por católicos portugueses como o Brasil.

O diretor e roteirista do documentário trata do assunto a partir da perspectiva dos ritos religiosos diversos no mundo e dos locais sagrados para as várias religiões. As imagens dão conta disso, porém a legenda subsidia o espectador com informações sobre o que está sendo apresentado e por isso a primeira legenda é “Perto de Deus”. Sequencialmente imagens dos rituais vão surgindo. “Tibet, 1927. Perto de Deus. Perto de Buda. – Jerusalém, 1964. Perto de Deus. Perto do Muro. – Meca, 1945. Perto de Deus. Ao redor de Alah. – Angola, 1927. Perto de deus. Perto dos Orixás. – Índia, 1902. Perto de Deus. Perto do Vento. – Venezuela, 1946. Deus espanta o Diabo. – Portugal, 1968. Deus perto dos pequenos problemas humanos” As religiões sugerem uma religião ou ligação espiritual entre os homens e seus entes divinos, mas até as religiões mais tradicionais e ortodoxas passam por adequações e adaptações próprias de cada contexto

³² Pintor e escultor francês, ícone do movimento conceitual.

³³ Pintor expressionista e artista plástico norueguês.

³⁴ Pintor do realismo, artista gráfico e ilustrador estadunidense.



histórico.

O documentário retrata as práticas e rituais religiosos do século XX, um período conturbado por guerras e violentado pelas desigualdades sociais e econômicas. É provável que a violência e a banalidade da morte, tenham ajudado na busca do homem pelo consolo divino. Masagão retrata isso, com duas cenas. A primeira de um sacerdote da Igreja Ortodoxa Russa no campo de batalha coberto por neve, abençoando os soldados entrincheirados. A legenda da cena é sugestiva: “Em algum campo de batalha, 1917. Deus perto do Inferno”. A crítica ácida à religiosidade vazia aparece numa imagem que demorada. Sessenta e cinco segundos de gravação de uma imagem colorida de uma criança negra com aspecto faminto vagueiam, enquanto pessoas caminham e passam por ela que permanece imóvel ao perceber estar diante da câmera. A legenda tem “requintes de crueldade”, pois a cena é impactante: “Em alguma esquina do Hemisfério Sul. À espera de Deus”.



Figura 18 – 61' 59''

Ainda sobre religião, religiosidade e religiosos, o documento remete a dessacralização do Estado por questões ideológicas. O homem e o processo de substituição dos ídolos. A evidência disso são as imagens dos revolucionários russos destruindo os símbolos sagrados cristão e institucionalizando os prédios da igreja no contexto da Revolução Russa, inspirada pelos princípios do marxismo. A legenda da cena confirma: “Rússia, 1922. O templo de Deus é transformado em Repartição Pública Vermelha”. Na sequência a foto em preto e branco de um homem negro com vestimentas extravagantes se abre para uma imagem em movimento de alguém com uma vestimenta que simula asas de um pássaro, corre abrindo e fechando os braços. O texto que acompanha diz o seguinte: “Brasil, 1980. Arthur Bispo do Rosário (1922 – 1994) – Fez



uma roupa especial para se encontrar com Deus”. O personagem que parece ser familiar apesar desconhecido para muita gente é um artista plástico brasileiro, que sofria de esquizofrenia e de outros estigmas sociais que ainda vigem por aqui e marginalizam muitos brasileiros negros, pobres, com problemas mentais.

Na derradeira cena documentário, Masagão opta pelo plano imagético em preto e branco e em movimento da filmagem do cemitério em Paraibuna, São Paulo que dá título à obra. À medida que passeia entre os túmulos de desconhecidos uma música tocada no piano dá o tom triste para a cena que de repente vai ganhando cor. A cor sugere oferecer vida ao ambiente que acolhe a morte. Túmulos de vários tipos e uma capela com as portas azuis acompanham a câmera que vai se afastando até passar pelo portão, que detém a inscrição: “Nós que aqui estamos por vós esperamos”.



Figura 19 – 66' 04''

Antes, porém, de cruzar o portão, surge no meio da imagem colorida, como um borrão a cena em preto e branco de um homem sentado no eixo lateral das rodas de um trem de ferro, o que o coloca em um movimento de gangorra e a oportuna legenda: “*Dizem que em algum lugar, parece que no Brasil, existe um homem feliz.* Maiakovski³⁵, 1907”. Sobem os caracteres que preenchem a tela com a dedicatória e as informações técnicas do filme.

³⁵ Vladimir Maiakovski (1893 – 1930), poeta futurista e dramaturgo russo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Figura 20 – 66' 37''



Seção III – Considerações Finais

Há para a linguista Janaína da Costa Sabino (2008) em sua dissertação de mestrado indicada abaixo no quadro 2, nesse ponto final do documentário um apontamento importante e que transcende a meramente a linguagem verbal e cinematográfica. A última cena do documentário é uma espécie de conexão do diretor ao espectador com a realidade histórica da vida, percebida na sua finitude referenciada e apresentada através da realidade da morte expressa pelo cemitério.

Nessa pluralidade de vozes e lugares, a inscrição “Nós que aqui estamos por vós esperamos” ressoa e opera, ao final do filme, como um fio que, ilusoriamente, junta os fragmentos dispersos (escritos, imagens, histórias...) e que, ao mesmo tempo, junto ao portão aberto, instiga no olhar e na escuta do espectador uma atração para aquele lugar, como que o convidando para dentro daquele espaço-memória, como mais um contador que irá se somar a esse cúmulo de histórias. Por assim dizer, somos afetados pelo efeito ilusório de que esse espaço do cemitério é para todos, que não há diferenças. Contudo, do mesmo modo que o cemitério funciona como canto comum entre o conhecido e o desconhecido, ele é um espaço de suspensão do sentido, de intermitência nesse olhar referencial (Sabino, 2008, p. 24).

O ritmo intenso e veloz do documentário dá substância a percepção utilizada por Masagão e que se conecta ao título da obra de Hobsbawm (1994), “*Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*”, que é a inspiração para a obra, objeto de análise desta pesquisa. Em princípio e como já foi mencionado, falar de brevidade, velocidade ou rapidez de um período histórico de 100 anos, supõe um contrassenso. A questão aqui, sugere ser uma figura de linguagem relacionada às transformações que ocorreram no período histórico referente ao século XX e não especificamente à quantidade de anos que compõem um século, que indistintamente de qual seja ele sempre será o mesmo. A intenção do diretor do filme ao tomar emprestado o título do livro referência do historiador britânico é chamar a atenção tanto para o documentário produzido, quanto para o próprio período retratado, obviamente que tomando para tanto uma certa dose de licença poética.

É fato que as imagens vão se apresentando em um ritmo frenético, de forma a ilustrar o que foi o século XX. Objetivamente seria impossível retratar todos os eventos, em todos os lugares, contando com todos os personagens, tanto anônimos quanto ilustres em apenas 73 minutos, que é o tempo total aproximado de duração do documentário.



Apesar de concentrar-se em grandes eventos, inserindo neles personagens desconhecidos, o filme de Masagão é certeiro na disposição de mostrar que o século XX é uma espécie de marco das transformações sociais, tecnológicas, científicas, políticas, culturais e religiosas no mundo. A impressão é que em nenhum século antes, tantas mudanças e tão profundas tivessem ocorrido no mundo em uma velocidade tão rápida. Conceitos como progresso, desenvolvimento e evolução se materializaram nesse contexto.

Nesse sentido, o documentário de Masagão, para além da relação imbricada com a obra de Hobsbawm (1994), também se conecta com outra obra importante que analisa a modernidade. A obra *Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade* (1982), do escritor e filósofo Marshall Berman (1940 – 2013) se estabelece também, ainda que Masagão não faça nenhuma referência a ela como uma síntese de todas as contradições do mundo moderno que se refletem na contemporaneidade. É como se o documentário de Masagão ilustrasse com imagem, som e ironia, o turbilhão de eventos que vão se atropelando a partir da modernidade, especialmente no período referente ao século XX. Berman (1940 – 2013) sustenta e identifica a modernidade como um fenômeno contraditório, enquanto Masagão ilustra com imagens.

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz (Berman, 1986, p. 12-13).

As representações do documentário são evidências imagéticas dessas contradições e ambiguidades, como por exemplo, a relação que Masagão propõem a respeito da consolidação do consumismo como fundamento do capitalismo e o aumento na demanda de analgésicos, na cena que mostra os bens de consumo doméstico como aparelhos eletrodomésticos, carros, casas em detrimento do uso de Aspirina. A medida em que o homem caminha no século XX em direção ao espaço, caminha também em direção ao abismo, pois segue a marcha do “progresso” produzindo meios para ir à Lua, porém, não satisfeito em promover guerras em nome da paz, condena a morte indivíduos em um equipamento desenvolvido tecnologicamente com a utilização de energia elétrica, a



cadeira elétrica, que foi inventada no final do século XIX e amplamente utilizada no século XX. Dialética e contradição percebida, discutida e denunciada por Berman (1986),

Graves perigos estão em toda parte e podem eclodir a qualquer momento, porém nem o ferimento mais profundo pode deter o fluxo e refluxo de sua energia. Irônica e contraditória, polifônica e dialética, essa voz denuncia a vida moderna em nome dos valores que a própria modernidade criou, na esperança — não raro desesperançada — de que as modernidades do amanhã e do dia depois de amanhã possam curar os ferimentos que afligem o homem e a mulher modernos de hoje (Berman, 1986, p. 21-22).

Tudo que é sólido se desmancha no ar (1982), é uma referência objetiva a Karl Marx (1818 – 1883), pois tanto na modernidade retratada no livro de Marshall Berman (1940 – 2013), como no documentário de Masagão a oportuna tentativa de compreender a experiência humana passa sistematicamente pela proposição de que existe uma tensão constante entre o fracasso e a vitória, entre a construção e a destruição. O século XX, tanto na obra de Berman (1982), como no documentário de Masagão se estabelece como um fluxo de ambiguidades, contradições e instabilidades produzidas por relações de forças e disputas de poder que não são necessariamente evidentes, ilustrado pela perspectiva de avanço tecnológico e progresso em detrimento da decadência factual percebida nas desigualdades sociais e na alienação dos indivíduos. Masagão exibe essa dialética discutida por Berman (1982) através de imagens frenéticas e som associadas ao eventual silêncio que genericamente se oferece nos cemitérios. A dualidade do século XX, transcende o tempo e chega à atualidade de forma fluída, diluída e ambígua, e nesse contexto o documentário se apresenta de forma contributiva com o Ensino de História pela possibilidade de a partir da sua projeção suscitar discussões referenciadas entre o século passado e o tempo presente.

Objetificar uma obra como essa, prospectando as eventuais dificuldades estruturais, materiais e humanas para o uso do documentário em sala de aula é uma tarefa complexa, porém, é perceptível para mim a contribuição da projeção para o Ensino de História. Minhas experiências evidenciam isso. Seja como ferramenta didática ou como fonte histórica documental, a produção de Marcelo Masagão sistematicamente desperta em parte significativa dos alunos um interesse maior pelo conteúdo. É um fato.

Não obstante a isso, vários ensaios, publicações científicas, teses acadêmicas e artigos com as mais variadas abordagens existem disponíveis na “internet” sobre o



documentário e que serão citados no quadro abaixo, porém, não encontrei nenhum que sugerisse a relação contributiva com o estímulo a pesquisa histórica e ao Ensino de História. Muito antes de pensar na originalidade da minha pesquisa, que de fato se anunciaria relevante do ponto de vista acadêmico, considero os benefícios do uso de “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999) na minha prática pedagógica. Nesses termos o ProfHistória viabiliza e valoriza as experiências profissionais dos professores formadores da educação básica no Brasil.

Quadro 2. Textos que fazem referência direta ao documentário “*Nós que aqui estamos, por vós esperamos*” (1999), dirigido e roteirizado por Marcelo Masagão (1958), publicados como ensaios, periódicos, artigos científicos e dissertações acadêmicas;

Autores	Título	Palavras-Chave
Anjos, Maylta Brandão Dos.; Pereira, Macus Vinícius.; Roças, Giselle.	<i>Nós que aqui estamos por vós esperamos: a desejada aproximação entre educação básica e pesquisadores em ensino de ciências</i> (2018).	Ensino de Ciências; Escola Básica; Formação de Professores; Pesquisa e extensão; Pós-graduação stricto-sensu.
Carvalho, Alex Moreira.	<i>Nós que aqui estamos, por vós esperamos: de uma narrativa cinematográfica às narrativas que constituem as práticas psicológicas</i> (2005-2006).	Psicologia social, epistemologia; modernidade; cinema; indivíduo;
Carvalho, Leandro Daniel Santos; Santos, Katia Peixoto Dos.	As realizações do homem do séc. XX em imagens no filme “nós que aqui estamos por vós esperamos” (2011).	Percepção; Imagens; Música; Fotos; Fotografia;
Domiciano, Regina Guarnier.	Ensaio sobre as imagens distorcidas do documentário "nós que aqui estamos, por vós esperamos" (2001).	Paranoia; Distorção; Ampliação; Linguagem; Metalinguagem.
Espíndola, Alexandra Filomena; Pereira, Jair Joaquim.	Realidade ficção em <i>nós que aqui estamos por vós esperamos</i> (2015).	Realidade ficção; Filme; Documento; Fotografia; Montagem;
Fonseca, Mário Geraldo.	O “instante poético” no filme <i>nós que aqui estamos por vós esperamos</i> (2006).	Instante poético; Cruzamentos de linguagens; Filme-memória; Poema;
Guedes, Jefferson Gomes	<i>Nós que aqui estamos por vós</i>	Documentário;



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



Teixeira.	<i>esperamos: uma democracia “post-mortem” (2018).</i>	Democracia Post-Mortem; Século XX; Realismo.
Leguizámon, Juan Manuel Díaz.	<i>Narrativas cinematográficas para la reconstrucción histórica desnaturalizando las lógicas de la violencia: el filme nós que aqui estamos, por vós esperamos (2023).</i>	<i>Resignificación; Dignificación; Memoria; Violência.</i>
Lopes, Denise.	<i>História e memória em Zweig - a morte em cena de sylvio back e nós que aqui estamos por vós esperamos</i> de Marcelo Masagão (2001).	Crise da memória; Filtragens ideológicas; Aprendizagem da seleção.
Marino, Rafael.	<i>Modernidade, brevidade e catástrofe: uma análise do documentário nós que aqui estamos por vós esperamos</i> , de Marcelo Masagão (2018).	Sociologia da arte e da imagem; Teoria crítica da sociedade; Pensamento político e social brasileiro.
Matos, Júlia Silveira.	<i>Memória (lembraça), esquecimento e representação em uma cinebiografia do século XX: “nós que aqui estamos por vós esperamos” (2011).</i>	Cinema; História; crítica social.
Morales, Lúcia Arrais.	<i>Nós que aqui estamos fizemos por vós (2009).</i>	Documentário; Século XX; História; Trabalho; Similitude.
Piccinin, Fabiana.	<i>O narrador benjaminiano na mídia contemporânea: notas sobre o documentário “nós que aqui estamos por vós esperamos” (2009).</i>	Narrativa; Benjamin; audiovisual;
Pimenta, Daniel Veiga Ayres.	<i>“Nós que aqui estamos por vós esperamos”: em busca de respostas para os refugiados ambientais (2013).</i>	Recursos naturais; Direito; Refugiados ambientais;
Quadros, Elton Moreira.; Salgado, Elton Silva.	<i>Cinema, memória e morte: uma análise sobre as memórias do século XX no filme nós que aqui estamos por vós esperamos</i> de Marcelo Masagão (2015).	Memória; Morte; Imagens; Narrativa sensorial; História individual e coletiva.
Rosa, Russel Teresinha Dutra Da.	<i>Resenha: nós que aqui estamos por vós</i>	Impactos da ciência;



	<i>esperamos: reflexões sobre histórias das ciências e das pessoas comuns (2003).</i>	Progresso; Pessoas comuns; Narrativas individuais;
Sabino, Janaína Da Costa.	<i>Nós que aqui estamos por vós esperamos: discurso, rememoração e esquecimento (2008).</i>	Memória Discursiva; Análise de Discurso; Modernidade; Quotidiano.
Votá, María Silvina Sosa.	<i>Nós que aqui estamos por vós esperamos. Aproximaciones entre el cine y la historia (2020).</i>	História; Cine documental; Representaciones; Siglo XX; Pasado.

A partir de uma análise do material relacionado acima, tive a possibilidade definir a estrutura da pesquisa, estabelecendo a relação entre as imagens inseridas no documentário e as possibilidades didáticas do uso do mesmo em sala de aula como contribuição para o Ensino de História e a pesquisa histórica.



Seção IV – Produto Pedagógico

4.1. Possibilidades teórico-metodológicas na abordagem do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” e as contribuições para o Ensino de História.

Como já discuti nas seções anteriores que o documentário de Marcelo Masagão “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (1999) pode ser utilizado tanto quanto fonte histórica como ferramenta didática que contribua para o Ensino de História é impossível dissociar o produto pedagógico da prática docente básica. Em função do programa ProfHistória exigir a produção de um instrumento pedagógico acessível e que parta da experiência pessoal e profissional de cada mestrando, objetivamente penso em algo que faça sentido para mim e para aqueles que intentarem trabalhar e discutir não somente o filme de Masagão, como também qualquer outro e alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido e como é fundamental ao professor de História que planeje as aulas que serão desenvolvidas, proponho como produto, uma sequência didática que tenha como objetivo o uso do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” em sala de aula. No contexto do Ensino de História, a sequência didática é uma ferramenta eficiente para aproximar os alunos dos conteúdos ao associar diferentes fontes e metodologias, o que faz todo sentido pedagógico quando se define o uso do documentário como contribuição ao Ensino de História e estímulo a pesquisa histórica.

Vários são os teóricos que consideram as sequências didáticas como recurso pedagógico imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve ao fato de que as sequências didáticas transpõem os limites de um planejamento de aula convencional, pois se aderem ao processo educativo através de uma proposta de atividades articuladas em torno de um tema central, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Zabala (1998, p. 18) descreve a sequência didática como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Em suma uma sequência didática corresponde a um conjunto de atividades intrinsecamente relacionado ao conteúdo e que tem como objetivo favorecer e promover a aprendizagem dos alunos, de acordo com os objetivos estabelecidos no plano de ensino



curricular anual e no planejamento diário de aulas. Neste sentido a sequência didática mobiliza não só a importância do planejar para que o professor consiga organizar-se e orientar-se em relação aos discentes, como também evidencia os mecanismos pedagógicos de avaliação e procedimentos didáticos da atividade tanto do professor quanto dos alunos em sala de aula. Nessa perspectiva a diferença entre um plano de aula e uma sequência didática é que o plano de aula se restringe e diz respeito a apenas uma aula e, portanto, é tanto mais simples quanto mais restrito. Já uma sequência didática é responsável por trabalhar uma unidade temática completa e abrangente, que necessariamente demanda uma perspectiva mais holística a respeito do que se intenciona discutir.

Segundo Zabala (1998), uma sequência didática inclui objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesses termos os objetivos conceituais buscam a compreensão de conceitos centrais, os objetivos procedimentais envolvem a execução de atividades práticas, e os atitudinais promovem reflexões sobre a aplicabilidade dos conhecimentos no cotidiano. É fundamental também observar que as sequências didáticas como recurso pedagógico e didático denotam etapas que se conectam para explorar progressivamente a temática proposta, incorporando atividades como exposições teóricas, práticas experimentais, debates e avaliações formativas.

A estruturação da sequência didática é fundamental para que as atividades desenvolvidas com o objetivo de promover o conhecimento dos estudantes fundamentem o repertório teórico e temático conectado às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com abordagem no desenvolvimento integral dos alunos e na promoção de aprendizagens significativas. A respeito construção de uma sequência didática, Oliveira (2013, p. 39) reflete que ela “prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino/aprendizagem”.

Na perspectiva do Ensino de História, a sequência didática é um instrumento didático fundamental para aproximar os alunos dos conteúdos ao associar diferentes fontes e metodologias, como é o caso da proposta deste trabalho. A apresentação do documentário seria viabilizada de forma integral pela construção de uma sequência didática que espelharia todo o processo de construção de conhecimento histórico e estímulo à pesquisa histórica e a provação de reflexões fundamentais aos alunos da



terceira série do Ensino Médio, que é o público-alvo da proposta deste trabalho e cujo componente curricular se assenta na temática referente ao século XX, abordada no documentário.

Pensar a construção de uma sequência didática que interaja com o conteúdo abordado no documentário destaca os aspectos fundamentais do uso dessa metodologia no Ensino de História, com o objetivo de promover o pensamento crítico, a ressignificar o conteúdo e destacar o papel ativo dos estudantes. Desse modo é possível inferir que a construção e a aplicação de sequências didáticas vinculadas ao Ensino de História possibilitam tanto ao docente, quanto aos discentes um trabalho mais dinâmico, capaz de integrar fontes diversificadas, perspectivas múltiplas e metodologias ativas, que de modo abrangente tendem a contribuir para uma visão crítica e reflexiva do passado, como é a proposta do documentário de Masagão.

É fundamental para tanto, que a construção e a estruturação da sequência didática proposta sejam minuciosamente diagramadas e permeadas por objetivos tangíveis que promovam a reflexão e proporcionem para além do conteúdo a própria inserção e percepção do aluno como sujeito histórico, conforme se percebe no trabalho das professoras Schmidt e Cainelli (2009)

Ensinar História hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender História é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 106).

O processo de construção da sequência didática relacionada ao uso do documentário de Masagão em sala de aula vem sendo sistematicamente flexibilizado, à partir de minha própria experiência como professor bem como de estudante no programa ProfHistória, visto que leituras e perspectivas novas vão se incorporando ao trabalho à cada encontro de orientação, bem como a cada aula ministrada por mim nas escolas que trabalho nesse período, que tem sido árduo, mas extremamente profícuo enquanto atividade profissional e social.

A pretensão da proposta de construção da referida sequência didática como produto pedagógico exigido pelo programa ProfHistória pode ser classificada como



ousada, pelo menos por mim. A intenção é sair do lugar comum e promover uma inovação metodológica que atenda às expectativas comuns e iniciais de cada ciclo letivo, onde os temas curriculares são apresentados aos alunos. Conforme já foi mencionado nesse trabalho, de acordo com pesquisa, eventos do século XX como as guerras despertam maior interesses dos estudantes da terceira série do Ensino Médio. Neste sentido, a proposta de apresentação do documentário se fará de forma total em um primeiro momento em quatro aulas no início do ano letivo e a reapresentação do mesmo de dará num momento posterior, no final do ano letivo será distribuído de forma desigual em outras oito aulas.

A intenção como reitero é ousada e carece de testes, pois é uma prática inovadora também para quem, como eu já tem o hábito de trabalhar o documentário de forma regular apresentando a discussão a partir de planos de aula que consagrem momentos de projeção, exposição e discussão dos temas abordados pelo documentário e que são contemplados no documento do currículo referências das escolas públicas do Estado de Goiás onde trabalho. A proposta é que a apresentação do conteúdo que será tratado no ano letivo se dê através do documentário, relacionando os temas abordados por Masagão com o currículo referência e/ou com o livro didático. Posterior a esse momento promover as discussões e observar as repercussões e os impactos da projeção do documentário nos alunos. Nesse sentido o documentário serve como ferramenta e material didático. A partir desse momento dividido em quatro aulas, o conteúdo segue o fluxo temático ou linear, de acordo com a proposta pedagógica da coordenação da escola e à medida que as referências forem aparecendo será possível relacionar os aspectos abordados pelo documentário e nesse momento, o filme passa a ter caráter de fonte histórica como já foi oportuna e amplamente discutido neste trabalho.

Observando o calendário do ano letivo, será possível projetar a finalização do conteúdo, novamente a partir da projeção do documentário e de atividades relacionadas aos temas abordados pelo mesmo em outras oito aulas. Há nesse momento a possibilidade de discutir o documentário pelas duas perspectivas de uso dele, como fonte histórica e como ferramenta didática, bem como verificar o impacto do conteúdo discutido em sala de aula relacionando com os temas abordados pelo documentário, assim como também, será possível observar através da produção de textos por parte dos alunos os reflexos e as possíveis contribuições do filme de Masagão para o Ensino de História e o estímulo à pesquisa histórica.



Fundamentando a dinâmica no diálogo com os estudantes por meio das reflexões e provocações promovidas em sala de aula, recorrendo sempre aos temas abordados pelo documentário, conectados com a própria vivência do aluno e sua percepção subjetiva de si e do tempo passado e presente, será possível capturar o progresso acadêmico e a melhoria do repertório teórico desses indivíduos, chamados por Rüsen (2010), de estudantes.

Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionadas da própria vida prática (Rüsen, 2010, p. 46).

A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências (Rüsen, 2010, p. 48).

Partindo desses pressupostos proponho um modelo de sequência didática que ainda precisa ser aprimorado e desenvolvido de maneira mais abrangente. A fundamentação teórica referentes às *habilidades da BNCC, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento* foram retirados do documento que sistematiza a bimestralização dos conteúdos curriculares propostos pela Secretaria Estadual da Educação de Goiás para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Existe ainda a possibilidade de utilização flexível da sequência didática proposta a partir da intencionalidade do professor e de uma metodologia mais tradicional que aborde o filme a partir de fragmentos que estejam relacionados cronologicamente com o currículo básico adotado. Ainda é comum a abordagem histórica tradicional e cronológica que se mantém imperativa em função do mecanismo educativo e interessado política e economicamente no Brasil. Neste sentido a adaptação corresponderá livremente aos interesses e possibilidades do professor, uma vez que o mesmo antes de utilizar o documentário necessitará obrigatoriamente de ser um espectador dele muito para além da



ocasião. Nestes termos as possibilidades de uso são abrangentes.

4.2. Sequência Didática

Estrutura:

- **Tema:** O documentário “*Nós que aqui estamos, por vós esperamos*” (1999), como recurso pedagógico para reflexões sobre história e memória a respeito do breve século XX.
- **Habilidades da BNCC:**
 - (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)³⁶, compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
 - (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos.
 - (EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas de cisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
 - (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
 - (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das

³⁶ TDIC é a sigla para **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**, um conjunto de recursos tecnológicos que permitem a transmissão, processamento e armazenamento de informações. As **TDIC** são um componente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada pessoa.

- (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada pessoa
- **Objetivos de aprendizagem do DC-GOEM³⁷:**
 - (GO-EM703C) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, identificando evidências de autenticidade das fontes de informação e relacionando os fatos apresentados em outros canais que operam na intertextualidade para reconhecer os efeitos de um compartilhamento de informações distantes da verdade e atuar com ética e consciência crítico reflexiva.
 - (GO-EM704B) Qualificar a veracidade e confiabilidade dos conteúdos abordados nas diversas mídias, analisando formas de construção da linguagem nos contextos digitais para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
 - (GO-EMCHS603A) Entender os processos de formação da Primeira Guerra Mundial, utilizando os fatos históricos que remetam às experiências políticas e de exercício da cidadania para sistematizar os conceitos de Estado, poder, sistemas e regimes de governo.
 - (GO-EMCHS603C) Assimilar o processo de formação da Rússia,

³⁷ **DC-GOEM: Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio.** Os marcos legais que balizam este documento são: a Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como as alterações inseridas pela Lei 13.415, de 2017 - a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pela Resolução n. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 21 de novembro de 2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº 4, de 17/12/2018; os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria nº 1.432, de 28/12/2018; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular e o funcionamento da Educação Profissional Técnica; entre outros documentos consolidados pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel).



utilizando dados e fontes históricas vinculadas com a Revolução de 1917 para interpretar os conceitos de Estado, poder, sistemas e regimes de governo nesta conjuntura histórica.

- (GO-EMCHS302A) Conhecer os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos sociais contemporâneos, utilizando a interpretação dos textos e dados científicos diversos para avaliar os impactos dessas tecnologias nas questões ambientais, políticas, sociais, culturais e econômicas desses grupos.
- (GO-EMCHS302C) Entender como as tecnologias e seus impactos influenciam no processo de globalização, nos novos arranjos geopolíticos e econômicos atuais e no meio ambiente em diferentes escalas, lendo textos geográficos e filosóficos sobre ética e tecnologia para discutir os aspectos ligados às questões éticas, associadas ao uso das tecnologias emergentes da informação e suas repercussões no mundo dos negócios e na sociedade em geral.
- (GO-EMCHS302A) Conhecer os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos sociais contemporâneos, utilizando a interpretação dos textos e dados científicos diversos para avaliar os impactos dessas tecnologias nas questões ambientais, políticas, sociais, culturais e econômicas desses grupos.
- (GO-EMCHS302C) Entender como as tecnologias e seus impactos influenciam no processo de globalização, nos novos arranjos geopolíticos e econômicos atuais e no meio ambiente em diferentes escalas, lendo textos geográficos e filosóficos sobre ética e tecnologia para discutir os aspectos ligados às questões éticas, associadas ao uso das tecnologias emergentes da informação e suas repercussões no mundo dos negócios e na sociedade em geral.
- (GO-EMCHS304D) Relacionar os problemas ambientais com os modelos de desenvolvimento econômico e tecnológico, categorizando indicadores socioambientais para debater as questões ambientais.
- (GO-EMCHS604A) Identificar os processos que levaram à Guerra Fria, refletindo sobre a formação da Organização das Nações Unidas (ONU) e



a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) para compreender seus limites e suas possibilidades de atuação.

- (GO-EMCHS604B) Assimilar o processo de construção da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), considerando dados e textos que relatam sua atuação nos países de capitalismo dependente para entender criticamente seus limites de atuação no mundo contemporâneo.
- (GO-EMCHS305A) Identificar as instituições e organismos de controle e fiscalização ambiental, analisando textos geográficos, históricos, dados estatísticos, mapas, filmes, documentários e outras fontes para avaliar o papel desses organismos na questão ambiental.
- (GO-EMCHS605A) Entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos, recorrendo a textos dos filósofos iluministas que fundamentam as noções de justiça, igualdade e fraternidade para compreender sua importância no Mundo Contemporâneo.
- (GO-EMCHS605B) Analisar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, identificando os progressos e entraves à concretização desses direitos para refletir sobre as desigualdades sociais no Mundo Contemporâneo.
- (GO-EMCHS306A) Identificar a relação ser humano-natureza predominante em diferentes modelos socioeconômicos (capitalista, socialista, feudalismo, escravismo etc.), utilizando textos filosóficos, históricos, obras de arte que demonstrem a concepção de ser humano em cada época e contexto histórico para desenvolver a criticidade em relação a degradação do meio ambiente no Brasil e no mundo.
- (GO-EMCHS605C) Promover ações concretas dentro da escola, utilizando o contexto de desigualdade social e violações dos Direitos Humanos na sua comunidade local para construir espaços de vivência e respeito a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
- (GO-EMCH605D) Avaliar como o conjunto de valores dos Direitos Humanos (direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros) se manifestam



concretamente para o indivíduo, através do estudo do cotidiano, de documentários sobre violação de direitos fundamentais em guerras e da filosofia humanista sobre os valores éticos universais para perceber que a defesa de tais direitos faz parte indispensável de uma sociedade justa e inclusiva.

- **Objetos de conhecimento do DC-GOEM:**

- TDIC: Recursos persuasivos na construção dos discursos. Redes sociais. Gêneros textuais discursivos: *Memes, gifs, stickers, Remixes* variados. Direitos autorais na divulgação de informações, via veículos digitais. Cidadania. Meios de comunicação e de cultura de massa. *Vlog*, videoclipe, videominuto, documentário. Apresentações teatrais, narrativas.
- Primeira Guerra Mundial
- Independência da América Latina
- Revolução Russa
- Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo
- Globalização e seus processos múltiplos
- Meio técnico científico
- Matriz energética e fontes alternativas
- Organismos Internacionais
- Segunda Guerra Mundial
- Guerra Fria
- Mundo Contemporâneo
- Declaração Universal dos Direitos Humanos
- Direitos Humanos e Movimentos Sociais
- Modelos Econômicos

- **. Objetivos Gerais:**

- Discutir as perspectivas da historiografia tradicional em relação à historiografia da Escola dos Annales e da Nova História.
- Promover reflexões sobre a memória coletiva e os grandes eventos históricos e a perspectiva da História a partir do retrato de anônimos e ilustres personagens do século XX.
- Desenvolver uma análise crítica de fontes audiovisuais no estudo histórico.



- Estimular o debate sobre os usos da narrativa e da subjetividade na História.
- Analisar o uso dos filmes e documentários em sala de aula como fonte histórica e ferramenta didática.
- Inserir o estudante no contexto histórico como agente de transformações pessoais e sociais.

• Público-alvo:

- Turmas de terceira série do Ensino Médio (A classificação indicativa do documentário é para 16 anos).

• Número de aulas:

- 12 aulas com duração de 50 minutos, divididas em dois blocos de 4 aulas. As primeiras 4 aulas no primeiro bimestre de preferência na segunda semana de aula do ano letivo e as outras 8 aulas, no quarto bimestre provavelmente em novembro, dependendo do calendário letivo.

• Avaliação:

- A avaliação será contínua, promovendo análise de critérios quantitativos e qualitativos. Será avaliado a participação dos alunos na discussão do tema em sala de aula, bem como no desenvolvimento das atividades propostas e a produção e apresentação do conteúdo no formato de seminário, que contará com uma banca formada pelos professores das outras áreas das CHSA.

• Fonte:

MASAGÃO, Marcelo. *NÓS que aqui estamos por vós esperamos. Produção, direção e roteiro: M.M. [S.l.]: Riofilme; Filmark, 1999. 1 DVD (73 min), son., p&b/color., 35 mm. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ahQzx79jUso>>*

Aulas: Primeiro semestre – primeiro bimestre (4 aulas)

- **Aula 1:** Introdução ao conteúdo e ao documentário.
 - **Atividade inicial:** Roda de conversa com os estudantes a respeito do conteúdo e da proposta referente à dinâmica do ano letivo e a apresentação da sequência didática. Discussão inicial sobre os temas:



- Conceito de memória
- Conceito de fonte histórica
- Conceito de historiografia
- Conceito de tempo histórico
- **Exposição teórica:** Explanação conceitual.
 - Contextualização do documentário e abordagens temáticas
 - Apresentação das definições acadêmicas de História, memória e subjetividade.
- **Atividades propostas:** Pesquisa inicial e genérica sobre o século XX.
- **Aula 2:** Exibição do documentário – Parte 1 (Até o minuto 38);
 - **Atividade inicial:** Contextualizar os eventos e períodos de intervenção na primeira parte do documentário.
 - **Exibição e projeção do documentário:** Assistir a primeira parte do filme (Até o minuto 38).
 - **Discussão do tema:** Verificar as impressões iniciais a respeito do documentário e estabelecer a relação entre os eventos apresentados pelo documentário e a pesquisa feita pelos alunos proposta na primeira aula.
- **Aula 3:** Exibição do documentário – Parte 2 (Até o minuto 73);
 - **Atividade inicial:** Retomar as discussões da aula anterior.
 - **Exibição e projeção do documentário:** Assistir a segunda parte do filme (Até o minuto 73).
 - **Discussão do tema:** Propor um diálogo sobre o tema apresentado na segunda parte do documentário relacionando com a primeira parte e analisando o que mais impactou os alunos nessa dinâmica de uso do documentário em sala de aula.
- **Aula 4:** Análise filmica e crítica do documentário;
 - **Atividade inicial:** Exposição teórica dos conceitos implícitos no documentário.



- Montagem cinematográfica
- Narrativa histórica
- Memória
- Subjetividade
- **Atividade prática:** Análise geral do documentário e os impactos produzidos pelos elementos presentes através da produção de texto.
 - Trilha sonora
 - Cortes e montagem de cenas
 - Legendas
 - Temas abordados
 - Relação com a atualidade

Aulas: Segundo semestre – quarto bimestre (8 aulas)

- **Aula 5:** Retomada da análise material do documentário a partir das discussões propostas nas aulas e na abordagem sistemática do conteúdo a respeito do século XX.
 - **Atividade inicial:** Diálogo com os alunos a respeito das impressões e lembrança deles a respeito do documentário.
 - **Atividade prática:** Produção em grupo de mapa conceitual sobre os temas curriculares discutidos em sala de aula e os aspectos abordados pelo documentário.
- **Aula 6:** Exibição do documentário – Parte 1 (Até o minuto 38);
 - **Atividade inicial:** Apresentação da primeira parte do documentário por um aluno voluntário ou sorteado.
 - **Exibição e projeção do documentário:** Assistir a primeira parte do filme (Até o minuto 38).
 - **Discussão do tema:** Elaboração de uma perspectiva comparativa entre o primeiro momento no início do ano letivo da apresentação da primeira parte do filme e a segundo momento de apresentação.
 - **Atividades propostas:** produção individual da primeira parte de um texto



referente aos impactos produzidos pela segunda exibição do documentário, que será completado na próxima aula e terá caráter avaliativo.

- **Aula 7:** Exibição do documentário – Parte 2 (Até o minuto 73);
 - **Atividade inicial:** Apresentação da segunda parte do documentário por um aluno voluntário ou sorteado.
 - **Exibição e projeção do documentário:** Assistir a primeira parte do filme (Até o minuto 73).
 - **Discussão do tema:** Elaboração de uma perspectiva comparativa entre o primeiro momento no início do ano letivo da apresentação da segunda parte do filme e a segundo momento de apresentação.
 - **Atividades propostas:** finalização da produção individual de texto referente aos impactos produzidos pela segunda exibição do documentário, iniciada na aula anterior com a projeção a primeira parte do filme, pela segunda vez. A atividade proposta em duas etapas e duas aulas tem caráter avaliativo.
- **Aula 8:** Análise crítica do documentário;
 - **Atividade inicial:** Discussão geral sobre os temas apresentados no documentário.
 - **Atividade prática:** Promoção de mesa redonda sobre o tema, divisão da sala em oito grupos e proposta de apresentação de seminários sobre os temas debatidos nas aulas durante o ano e apresentados no documentário. A atividade tem caráter avaliativo. Os temas dos seminários serão sorteados entre os grupos:
 - A arte no século XX
 - As Guerras Mundiais e a crise econômica de 1929
 - Guerra Fria, o mundo bipolar e os sistemas econômicos: Socialismo e Capitalismo
 - As revoluções sociais do século XX e movimentos de independência
 - O consumismo e as desigualdades sociais a nível mundial e



regional

- O papel das mulheres e a luta por direitos civis no século XX
- O desenvolvimento tecnológico e científico no século XX
- Globalização e Neoliberalismo

- **Aula 9:** Apresentação dos seminários;

- A arte no século XX
- As Guerras Mundiais e a crise econômica de 1929

- **Aula 10:** Apresentação dos seminários;

- Guerra Fria, o mundo bipolar e os sistemas econômicos:
Socialismo e Capitalismo
- As revoluções sociais do século XX e movimentos de
independência

- **Aula 11:** Apresentação dos seminários;

- O consumismo e as desigualdades sociais a nível mundial e
regional
- O papel das mulheres e a luta por direitos civis no século XX

- **Aula 12:** Apresentação dos seminários;

- O desenvolvimento tecnológico e científico no século XX
- Globalização e Neoliberalismo



Referências Bibliográficas

- ABREU, Marcelo; BIANCHI, Guilherme; PEREIRA, Mateus. **Popularizações do passado e historicidades democráticas: escrita colaborativa, performance e práticas do espaço.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 279 - 315, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310242018279/8528>> <https://doi.org/10.5965/2175180310242018279>
- ANKERSMIT, Frank. **A escrita da história: natureza da representação histórica.** Londrina: Eduel, 2012.
- ARENDT, Hannah. “**O conceito de História – antigo e moderno**” In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 69-126.
- ARROYO, M. G. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Operários e educadores se identifiquem: que rumos tomará a Educação brasileira?** Educação e Sociedade, São Paulo, 1980.
- BENJAMIN, Walter. “**A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica**”. In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: uma aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.
- BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos - EJA em Araguaína-TO.** 2016. 118 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2016.
- CARVALHO, Leandro Daniel Santos; SANTOS, Kátia Peixoto dos. **As realizações do homem do séc. XX em imagens no filme “Nós que aqui estamos por vós esperamos”.** Contemporâneos – Revista de Artes e Humanidades, n.8, p. 1-9, mai-out, 2011.



Disponível em:
 <<https://revistacontemporaneos.com.br/n8/resenha/resenha%20nos%20que%20aqui.PDF>>

DIAS, Luciana Fernandes. A Leste de Bucareste: cinema, história e memória na sala de aula. 2018. 131 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018.

DOLIVEIRA, Matheus. 75% dos brasileiros usam streamings todos os dias, revela pesquisa. Revista Exame 2022. Disponível em: <https://exame.com/casual/75-dos-brasileiros-usam-streamings-todos-os-dias/> Acesso em: 28 jun. 2023.

ERTZOGUE, Mariana Haizenreder; PARENTE, Temis Gomes. História e sensibilidade. Brasília: Paralelo 15, 2006.

FERREIRA, Marieta M. O ensino de história, a formação de professores e a Pós-Graduação. Anos 90, v. 23, n.44, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>

FERREIRA, Maurício dos Santos. Séries televisivas, regimes de sentido e ensino de história: parâmetros críticos para a construção de séries televisivas históricas não-documentais. 2016. 103 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIÁS. Documento curricular para goiás. Secretaria de Estado da Educação: Goiânia, 2018.

GUEDES, Jefferson Gomes Teixeira. Nós que aqui estamos por vós esperamos: uma “democracia post-mortem”. Revista Simbiótica, Vitória, v.6, n.2, p. 328-343, jul/dez., 2019. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v6i2.28457>

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XIX (1914 – 1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLEINE, Denise Quitsau. Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental. 2016. 131 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2016.

LOWENTAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, 17,



1998 p. 63-201.

MARINO, Rafael. **Modernidade, brevidade e catástrofe: uma análise do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos”, de Marcelo Masagão.** Revista Sem Aspas, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 115-134, jan/jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/11562/7771>> <https://doi.org/10.29373/semaspas.unesp.v7.n1.jan/jun.2018.11562>

MARTINS, Dayse Marinho. **A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013).** 2014. 264 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luis-MA, 2014.

MASAGÃO, Marcelo. **Nós que aqui estamos por vós esperamos.** Produção, direção e roteiro: M.M. [S.l.]: Riofilme; Filmark, 1999. 1 DVD (73 min), son., p&b/color., 35 mm.

MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história.** 2009. 180 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/791>. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>

_____. **Formação de professores: entre demandas e projetos.** Revista História Hoje, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 19–42, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.63>

MORETTIN, Eduardo. **O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro** IN: CAPELATO, Maria Helena e outros (orgs.). História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas, 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NOVA, Cristiane. **O cinema e o Conhecimento da História.** In: O Olho da História: revista de história contemporânea. Salvador, v.2, n.3. 1996

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

PALLONE, Simone. **A realidade das escolas brasileiras.** Entrevistas feitas com alunos, professores e dirigentes trazem à tona, neste documentário, problemas que prejudicam o



avanço da educação no país. ComCiência, Campinas, n. 132, 2011. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 nov. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatay; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ROSENSTONE, Robert. A. “**A história nos filmes**”; “**Os filmes na história**”. IN: A História nos filmes, os filmes na História. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SABINO, Janaina da Costa. **Nós que aqui estamos por vós esperamos: discurso, rememoração e esquecimento**. 2008. 125 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP. 2008.

SALIBA, Elias Thomé. **As imagens canônicas e a História** IN: CAPELATO, Maria Helena e outros (orgs.). História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2011.

SHUSTERMAN, Richard. **Pensar Através do Corpo, Educar para as Humanidades: Um Apelo para a Soma-Estética**. In: *Philia&Filia*, 2 (2): 05-33, 2011.

SILVA, Jefferson Peixoto da. **O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao Ensino de História**. 2008. 296 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

SILVA, Maurineide Alves da; SILVA, Gustavo Rosa. **História e cinema: o filme como fonte de pesquisa e recurso didático nas aulas de história**. Revista Building the way, Universidade Estadual de Goiás (UEG), v. 12, n. 1, p. 284-293, 2022. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/issue/view/616>>
<https://doi.org/10.31668/buildingtheway.v12i1.13115>

SILVA, Vitaly Costa e. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história**. 2020. 112 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª ed., São Paulo: Scipione, 2009, 199p. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

TOMAIN, Cássio dos Santos. **O documentário como “mídia de memória”: afeto, símbolo e trauma como estabilizadores da recordação**. Significação: Revista De Cultura Audiovisual, v. 43, n.45, 96-114. 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.111443>>



<https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.111443>

TRINDADE, Cícero. **Desafios da homogeneização curricular na implementação da BNCC: implicações para o ensino integral.** Revista Contemporânea, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 2666–2691, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N1-150. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3096>. Acesso em: 18 nov. 2024. <https://doi.org/10.56083/RCV4N1-150>

VACCARI, Isabela L. **Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades de uma educação emancipadora.** 2023. 212 f. Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2023.

XAVIER, Ismail. "A janela do cinema e a identificação"; "A decupagem clássica"; In: O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

WALTON, Stuart. **Uma história das emoções.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.