

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



PROFHISTÓRIA

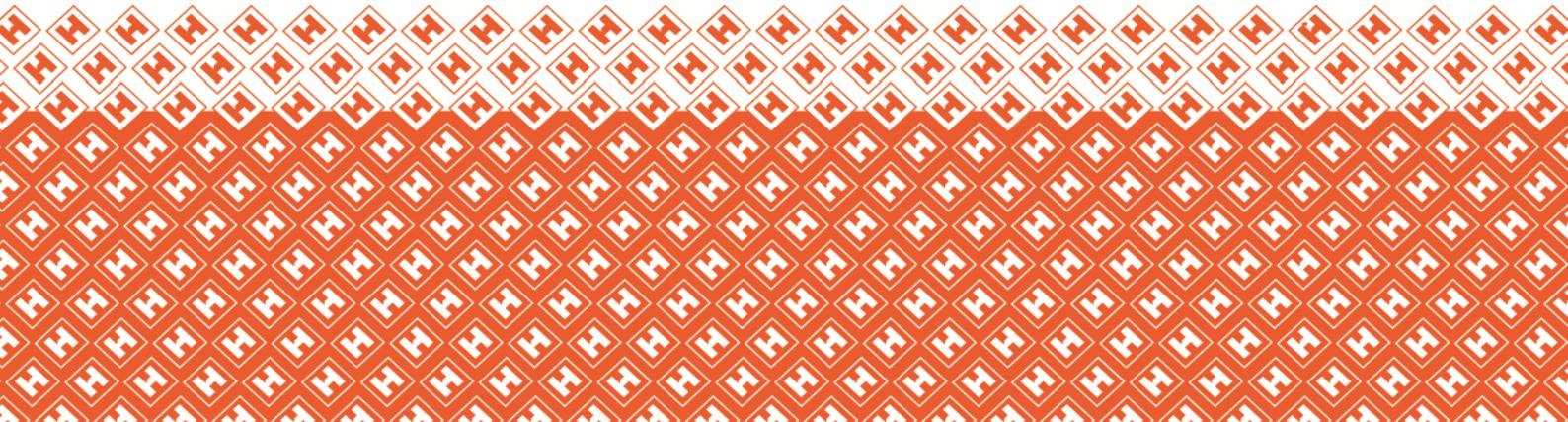
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUÍS HUMBERTO DE SOUSA E SILVA

**FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

UBERLÂNDIA/MG

2025



LUÍS HUMBERTO DE SOUSA E SILVA

**FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Ensino de História – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. Guilherme Amaral Luz (UFU) – Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Adriana Carvalho Koyama (UNICAMP) – Membro Externo

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Maria Andréa Angelotti Carmo (UFU) – Suplente Interno

Prof. Dr. André Luís Bertelli Duarte (ESEBA/UFU) – Suplente Externo

UBERLÂNDIA-MG

2025

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

S586 Silva, Luís Humberto de Sousa e, 1979-
2025 Filmes como recursos didáticos na abordagem da história de
crianças e adolescentes [recurso eletrônico] / Luís Humberto de
Sousa e Silva. - 2025.

Orientadora: Nara Rúbia de Carvalho Cunha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Mestrado Profissional em Ensino de História.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.618>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História. I. Cunha, Nara Rúbia de Carvalho ,1978-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em
Ensino de História. III. Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 34, PPGEH				
Data:	Primeiro de outubro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h09	Hora de encerramento:	16h20
Matrícula do Discente:	12312HRN008				
Nome do Discente:	Luís Humberto de Sousa e Silva				
Título do Trabalho:	Filmes como Recursos Didáticos na Abordagem da História de Crianças e Adolescentes				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos no Espaço Escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Mosaicos: cidade, memórias e produção de conhecimentos histórico-educacionais em diálogo com diferentes experiências de formação				

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: Nara Rúbia de Carvalho Cunha - INHIS/UFU, orientadora do candidato; Guilherme Amaral Luz - INHIS/UFU e Adriana Carvalho Koyama - UNICAMP.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha, 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, a senhora 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 **Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/10/2025, às 16:23, 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 **Guilherme Amaral Luz, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/10/2025, às 16:23, 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 **Adriana Carvalho Koyama, Usuário Externo**, em 01/10/2025, às 22:23, 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 **6721203** e o código CRC **8D980E83**.

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa jornada, agradeço a Deus e todas as Entidades de Luz que me proporcionaram força, discernimento e saúde para superar meus medos e as dificuldades para a conclusão deste Curso de Mestrado, tão importante em minha vida.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a Profª. Drª. Nara Rúbia de Carvalho Cunha pela paciência, confiança, amizade e dedicação durante a pesquisa. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado deste trabalho para tornar este momento possível e especial.

Agradeço ao corpo docente do ProfHistória – UFU pela excelência, qualidade técnica e pelos momentos de aprendizado proporcionados durante o curso.

Aos membros da Banca Examinadora, a Profª. Drª. Adriana Carvalho Koyama e ao Prof. Dr. Guilherme Amaral Luz, pelas importantes contribuições para a pesquisa na qualificação e por participarem deste momento especial.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil) pela concessão da bolsa durante todo o curso.

Agradeço à minha esposa Naiane e ao meu filho, Rafael, pela paciência, por compreenderem os momentos de resignação e dedicação aos estudos, por estarem ao meu lado e me oferecerem amor, por sempre acreditarem e me incentivarem em meus estudos, serei grato eternamente.

Agradeço a todos os meus familiares, especialmente minha mãe Elizabeth, meu pai Sebastião (*in memoriam*) e meus irmãos, pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, em especial à Profa. Valdirene Claudia, a Profa. Vanuza Castro e o Prof. Emílson, pelo suporte, amizade e compreensão durante minha ausência para me dedicar ao curso, e a Profa. Cínthia pelo apoio. Serei eternamente grato.

Aos colegas do mestrado e a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte do meu percurso, eu agradeço com todo o meu coração.

Agradeço aos estudantes do Colégio Municipal Leopoldo Moreira que foram parte da inspiração desta pesquisa.

Não podeira deixar de agradecer a todas as pessoas que não acreditaram no meu potencial, principalmente aquelas que diziam que eu nunca seria capaz de estudar na Universidade Federal de Uberlândia. Eu venci, o filho do “Capiau” se tornou Mestre.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de Texto Complementar

Figura 2 – Imagem de Texto Complementar

Figura 3 – Imagem de Texto Complementar

Figura 4 - Resposta da Prova Discursiva – Exame Nacional de Acesso – ProfHistória 2023.

Figura 5 - Resposta da Prova Discursiva – Exame Nacional de Acesso – ProfHistória 2023.

LISTA DE SIGLAS

ANCINE – Agência Nacional de Cinema
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF/88 – Constituição Federal de 1988
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
DSN – Doutrina de Segurança Nacional
Embrafilme – Empresa Brasileira de Filmes
ECA/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
INC – Instituto Nacional de Cinema
INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo
NEM – Novo Ensino Médio
ONU – Organização das Nações Unidas
PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
SAM – Serviço de Assistência a Menores
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar e propor metodologias alternativas para o ensino de História, mobilizando filmes como recursos didáticos para tratar a experiência de crianças e adolescentes em diferentes contextos históricos. Observa-se que os conteúdos dos livros didáticos de história ocultam a participação de crianças e adolescentes no processo histórico, colaborando para a construção social de uma memória que os exclui como sujeitos. Dessa maneira, torna-se fundamental problematizar junto aos educandos a existência e experiência desses sujeitos na história. Para o historiador canadense Robert Rosenstone, os filmes, assim como livros, contam histórias de maneiras que permitem ao espectador interpretar e ressignificar as imagens filmicas. Considerando a importância do audiovisual para a construção de sensibilidades e inteligibilidades na contemporaneidade, nesta pesquisa foram selecionados alguns filmes, a partir dos quais foram elaboradas propostas didáticas para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, com o intuito de ampliar possibilidades de ver e problematizar narrativas e diferentes experiências vividas por crianças e adolescentes ao longo da história. Tal seleção se fundamenta no seu potencial de interpelação crítica da historiografia didática escolar, tendo em vista tanto os contextos históricos aos quais se referem quanto o enredo das narrativas. Apresenta-se como produto desta pesquisa um Material de Apoio para o professor mobilizar filmes em sala de aula, que abordam a história de crianças e adolescentes para o Ensino Médio, orientado teórico-metodologicamente por reflexões do filósofo alemão Walter Benjamin, que enfatiza o potencial do cinema na promoção de percepções desviantes, provocando a ebulação de outras sensibilidades e ressignificações das experiências vividas. Além disso, considerando a articulação entre espaços escolares e não escolares no engendramento histórico de sensibilidades, na esteira da historiadora brasileira Maria Carolina Bovério Galzerani, o Material se alinha a produções de conhecimentos histórico-educacionais em sala de aula numa perspectiva crítica e sensível às experiências dos sujeitos, capaz de mobilizar sensibilidades sobre a compreensão do papel de crianças e adolescentes no presente e no passado, com vistas a um porvir aberto a possibilidades mais comprometidas com os direitos desses sujeitos.

Palavras-Chaves: Ensino de História. Cultura visual, mídias e linguagens. Cotidiano escolar e saberes históricos. Crianças e Adolescentes.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze and propose alternative methodologies for teaching history, using films as teaching resources to deal with the experience of children and adolescents in different historical contexts. The contents of history textbooks obscure the participation of children and adolescents in the historical process, contributing to the social construction of a memory that excludes them as subjects. In this way, it becomes essential to problematize with students the existence and experience of these subjects in history. For Canadian historian Robert Rosenstone, films, like books, tell stories in ways that allow the viewer to interpret and re-signify the filmic images. Considering the importance of audiovisuals for the construction of sensibilities and intelligibilities in contemporary times, this research selected some films from which didactic proposals were prepared for high school students in Brazilian public schools, with the aim of expanding the possibilities of seeing and problematizing narratives and different experiences lived by children and adolescents throughout history. This selection is based on their potential to critically challenge the didactic historiography of schools, taking into account both the historical contexts to which they refer and the plot of the narratives. The product of this research is a Support Material for teachers to mobilize films in the classroom that deal with the history of children and adolescents for secondary schools, theoretically and methodologically oriented by the reflections of the German philosopher Walter Benjamin, who emphasizes the potential of cinema to promote deviant perceptions, provoking the boiling of other sensitivities and re-significations of lived experiences. In addition, considering the articulation between school and non-school spaces in the historical engendering of sensitivities, in the wake of Brazilian historian Maria Carolina Bovério Galzerani, the Material is aligned with the production of historical-educational knowledge in the classroom from a critical perspective and sensitive to the experiences of the subjects, capable of mobilizing sensitivities about the understanding of the role of children and adolescents in the present and in the past, with a view to a future open to possibilities more committed to the rights of these subjects.

Keywords. Teaching History. Visual Culture, Media and Languages. Daily School Life and Historical Knowledge. Children and Adolescents.

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - CINEMA E HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	24
1.1 Algumas lembranças da infância e do cinema	24
1.2 Breves notas acerca da história do cinema.....	26
1.3 Panorama geral de pesquisas e possibilidades teórico-metodológicas sobre cinema e o ensino de história	34
CAPÍTULO II - CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM NARRATIVAS HISTORIAGRÁFICAS.....	44
2.1 Narrativas historiográficas acadêmicas.....	44
2.2 Narrativas historiográficas escolares	54
CAPÍTULO III - FILMES: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DA HISTÓRIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	66
3.1 Fragmentos: memórias e experiências de trabalhos com filmes em sala de aula	66
3.2 Algumas abordagens teórico - metodológicas de filmes/ cinema em sala de Aula.....	70
3.3 Filmes como recursos didáticos: possibilidades metodológicas e alternativas de abordagens da história de crianças e adolescentes	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127

MEMORIAL

Minha trajetória acadêmica iniciou-se no curso de Licenciatura em História na FEIT/UFG - Fundação Educacional de Ituiutaba/MG – Campus Fundacional da UFG, no ano de 1999. Essa escolha aconteceu por afinidade, uma vez que, desde a infância, eu tinha muita curiosidade em relação ao passado e, posteriormente, nos anos 1990, durante a minha adolescência, muitas inquietações foram surgindo devido aos desdobramentos políticos e histórico-sociais no nosso país e no mundo. Certamente, também fui influenciado pela minha trajetória de vida. Sou filho de professora com formação em magistério e pai mecânico, ambos funcionários da CEMIG, na Usina Hidrelétrica de São Simão - GO, tendo morado durante a infância e a adolescência em uma Vila Residencial de trabalhadores da Usina, onde presenciei as lutas dos meus pais e de outros funcionários por direitos e melhores salários.

A história da cidade de São Simão – GO pode ser dividida em dois momentos: a Cidade Velha, inundada pelas águas do Rio Paranaíba, devido à construção de uma Usina Hidrelétrica e, a Cidade Nova, projetada para abrigar os moradores da Cidade Velha e os trabalhadores da construção da hidrelétrica.

Na vila residencial, entre os anos de 1985 e 1993, estudei em uma escola que era exclusiva para filhos de funcionários da CEMIG, a qual se chamava Escola de 1º Grau das Obras de São Simão, local onde minha mãe lecionava para a 3ª série do ensino primário. Sempre observava minha mãe passar horas elaborando suas aulas, utilizando a “famosa” matriz de planejamento. Aos olhos de criança, eu achava muito inetrressante vê-la utilizar aquele material com carbono azul para realizar seu plano de aula.

A escola era bem rígida, foi construída na época do chamado “Milagre Econômico Brasileiro”, durante a Ditadura Militar, para atender aos filhos de funcionários da CEMIG e das empreiteiras que construíam a Usina. Exigia uniforme completo dos alunos, realizava as chamadas “horas cívicas” para celebrar as datas comemorativas nacionais, sempre exaltantando o “espírito nacionalista”. Cantava-se o hino nacional em dias específicos da semana e as regras principais eram: o comportamento e o silêncio. Apesar disso, eu adorava o local, possuía muitos amigos, tinha muita afinidade com as aulas de educação física, porém, sempre me destacava nas aulas de história, mesmo não sendo um estudante nota 10.

No início da década de 90, a escola teve o nome alterado para: Escola Fundamental Cora Coralina e posteriormente, foi integrada ao sistema de ensino municipal, por meio de um acordo entre a CEMIG e a Prefeitura de São Simão. Nessa época, minha mãe foi transferida de setor e

tivemos que mudar para Araguari - MG, porém meu pai continuou em São Simão. Estudei alguns anos em Uberlândia para concluir o ensino médio e posteriormente ingressei no Curso de História em Ituiutaba – MG.

Durante a graduação, tive a oportunidade de realizar uma pesquisa para conclusão de curso sobre a História da cidade de São Simão, que foi inundada pela construção da Usina Hidrelétrica e reconstruída em outro local. Nessa pesquisa, busquei compreender o impacto vivenciado pela população, a exclusão e a resistência de moradores que vivenciaram todo o processo de transformação local. Para desenvolver o trabalho, utilizei fontes escritas como, recortes de jornais e revistas da época, documentários audiovisuais, um livro memorialista e realizei algumas entrevistas com moradores locais.

Eu me formei em 2002 e, no ano de 2004 ingressei no Curso de Mestrado em História da UFU, na Linha de Pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais, em que buscava uma maior compreensão sobre as memórias e as experiências de moradores da cidade de São Simão. Infelizmente, não consegui concluir essa pós-graduação, já que eu passava por um período muito difícil, no qual meu Pai adoeceu e não resistiu às consequências de um câncer. Em função disso, com muita tristeza, fui perdendo a empolgação. Mesmo assim, foi um momento de muito aprendizado.

Iniciei minha atuação profissional como professor de geografia, em uma escola particular, na cidade de Santa Vitória, Minas Gerais, em 2003. No ano de 2005, fui contratado pela Prefeitura Municipal de São Simão – GO e comecei a lecionar História no ensino fundamental e no médio no Colégio Municipal Leopoldo Moreira. No ano seguinte, fui aprovado em concurso público realizado pela prefeitura, passando a fazer parte do quadro de professores do Colégio, onde estou até os dias atuais.

No ano de 2015 ingressei no Curso de Direito da UEMG/Ituiutaba – MG, e o conclui em 2022, em função da Pandemia da covid-19. O curso de Direito já havia sido uma opção durante a minha juventude, porém, se intensificou, principalmente por minha experiência junto aos professores da rede municipal de ensino de São Simão, nas lutas e nas reivindicações por nossos direitos, posto que sempre estive à frente das paralisações, das greves e das negociações com o poder executivo municipal. Assim, o Direito, além de me proporcionar um maior entendimento para a luta pelos direitos dos profissionais do magistério do município, também se tornou muito significativo para mim. Em minhas memórias da adolescência, algo sempre me “martelava” e incomodava. Por diversas vezes ouvi de “amigos” e familiares em tom irônico, que eu nunca faria o curso de Direito, porém, contrariei todas as perspectivas negativas.

No curso de Direito, ao realizar uma pesquisa de conclusão de curso, percebi a

necessidade de buscar novos horizontes, a fim de conquistar mais conhecimento. Comecei a procurar cursos de pós-graduação em História do Direito. Em uma busca pela internet, apareceu um link sobre o PROFHISTÓRIA na UFU, que me chamou atenção. Ao ler sobre o curso, fiquei super interessado, porém eu tinha um certo receio em realizar o processo seletivo e não ser bem-vindo, visto que já havia iniciado em outra oportunidade um Mestrado em História na UFU e não o concluí. Entretanto, após ler o edital resolvi tentar, mesmo estando muito tempo afastado do “mundo acadêmico”. Infelizmente, não consegui ingressar na turma de 2022, porém tinha a convicção de que no próximo ano eu tentaria novamente e seria aprovado.

Assim, consegui aprovação no processo seletivo de 2023 do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFU, superando minhas angústias de não ser bem-vindo. Além disso, minhas experiências docentes, somadas às inquietações surgidas no curso de Direito, me despertaram para a necessidade de aprofundar nos estudos sobre a história da infância e adolescência.

INTRODUÇÃO

Esta disserção tem o objetivo de analisar e propor algumas alternativas metodológicas para o Ensino de História junto a turmas do ensino médio e interpretações mais sensíveis acerca da história e da experiência de crianças e de adolescentes, mobilizando filmes como recurso didático. Ressaltam-se as potencialidades filmicas, abordando de maneira analítica como o cinema possibilita visualizar e compreender expressões e valores, disparidades socioeconômicas, posturas excludentes, bem como outras sensibilidades do universo vivenciado por crianças e adolescentes em diferentes contextos históricos. Assim, os filmes que compõem esta pesquisa serão abordados como recursos didáticos no processo de produção de conhecimentos histórico-educacionais, possibilitando refletir sobre crianças e adolescentes de modo mais amplo do que apresentado em livros didáticos, abrindo-se para a percepção de outras memórias e de outras interpretações da experiência desses sujeitos na história.

A inspiração para a escolha do tema não surgiu do acaso, mas sim, a partir da minha experiência vivida no Colégio Municipal Leopoldo Moreira, em São Simão – GO, onde leciono história desde o ano de 2005 em turmas de ensino fundamental e de ensino médio. Além disso, essa escolha se deu, principalmente, em função de inquietações que me foram surgindo durante a realização de uma pesquisa de Conclusão do Curso de Direito feita por mim entre 2020 e 2022.

O Colégio em que trabalho está localizado no centro da cidade, na Praça Júlio Bernardes, ao lado do Fórum, da Biblioteca Municipal, do Salão Paroquial e da Igreja Matriz de São Simão. Trata-se de um estabelecimento reconhecido pela comunidade local como uma das melhores instituições de ensino do município e da Subsecretaria Regional de Quirinópolis - GO.

Na minha trajetória nesse Colégio percebi que há grande disparidade social entre os educandos. Além das dificuldades socioeconômicas vivenciada por parte dos estudantes, observei que alguns pais ou responsáveis parecem não conseguir apoiar a vida escolar dos seus filhos. Essa situação se tornou mais evidente para mim entre os anos de 2017 a 2020, quando atuei como diretor escolar e pude perceber situações que na sala de aula não conseguia. Isso me deixou mais sensível em relação aos estudantes, especialmente àqueles que, muitas vezes, eram rotulados por mim e outros professores como “estudantes problemáticos”, “desinteressados ou bagunceiros”.

Ao conversar com pais e filhos(as) individualmente, conheci melhor a realidade socioeconômica e afetiva de muitos deles. Dessa forma, fui percebendo que era preciso ouvir e

entender as várias situações, para poder agir de maneira diferente com cada estudante. Ao me tornar mais sensível à situação real de cada um deles, pude compreender anseios e motivos que os levavam a agir, muitas vezes, de maneira desinteressada com os estudos. Assim, diante das conversas e dos relatos, posteriormente, buscávamos encontrar a melhor maneira para ajudar esses educandos, junto à equipe de profissionais do colégio.

Antes de assumir a direção do Colégio, em 2015, eu havia ingressado no Curso de Direito da UEMG/Ituiutaba - MG. No período de realização desse curso e de minha experiência na direção do colégio, ao perceber a situação daqueles estudantes com dificuldades socioeconômicas, afetivas e que demonstravam “desinteresse” pela educação, foram surgindo para mim muitas inquietações em relação às crianças e aos adolescentes, principalmente os estudantes do Colégio. Eu buscava compreender o que o Estado brasileiro podia fazer para melhorar a situação desses estudantes e como era a atuação do judiciário brasileiro nestes casos.

Assim, realizei uma pesquisa de conclusão de curso sobre a Doutrina de Proteção Integral da Criança e do Adolescente e a atuação do judiciário brasileiro. Compreendi que ao longo do tempo, tanto no mundo, quanto no Brasil, a infância não era reconhecida, pois as crianças eram vistas como adultos em miniatura, que não possuíam direitos. A preocupação com possíveis direitos para crianças e adolescentes começou a surgir ao longo do século XX, principalmente no período entre guerras, com criação da ONU e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, quando elas passaram a ser consideradas sujeitos de direitos. No Brasil, crianças e adolescentes se tornam sujeitos de direitos com proteção e prioridade absoluta a partir promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990¹.

Durante a realização da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ouvia muitos comentários para “deixar de lado” a parte histórica e me concentrar naquilo que era importante para o Direito. Porém, minhas dúvidas e inquietações de Historiador me instigaram a compreender a história de crianças e adolescentes no cenário internacional e nacional e sua relação com o surgimento da Doutrina de Proteção Integral. Ao meu olhar, primeiro era preciso entender o processo histórico que levou ao surgimento da referida Doutrina e, depois, buscar o que realmente interessava ao Direito, que era compreender a atuação do judiciário em relação à Proteção Integral de crianças e adolescentes.

Partindo dessa observação, ainda durante o TCC de Direito, percebi a necessidade de

¹ SILVA, Luís Humberto de Sousa e. **A proteção integral da criança e do adolescente em face da política de atendimento descrita no ECA.** 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Direito, Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, 2022.

buscar novos horizontes de investigação e ação. Em 2022 consegui aprovação no processo seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História na UFU, o que me possibilitou outros olhares em relação à participação histórica de crianças e de adolescentes.

Assim sendo, ao retornar para a prática escolar, durante minhas aulas, que são principalmente no Ensino Médio, observei que os livros didáticos trazem em seus conteúdos poucas referências sobre a participação de crianças e adolescentes na história. Normalmente, aparecem algumas imagens, pequenas frases em contextos diversos sobre família, colonização, Segunda Guerra Mundial e participação da UNE durante a Ditadura Militar no Brasil, com pequenos comentários, sem enfatizar como aconteceu e qual relação da participação de crianças e adolescentes no processo histórico. Isso me instigou a buscar percepções mais sensíveis sobre a história de crianças e adolescentes, analisando e questionando abordagens tradicionais de livros didáticos e propondo outros enfoques a partir do trabalho com filmes como fontes históricas e recursos de didáticos, possibilitando diferentes percepções da experiência desses sujeitos na história.

Ainda sobre a minha experiência em sala de aula, destaco que sempre realizei aulas expositivas dialógicas e reflexivas, partindo da leitura do livro didático, analisando mapas, material iconográfico e tecendo relações entre a situação histórica local no presente e situações do passado e outras espacialidades. Procuro ainda indicar filmes para os educandos assistirem em casa, a fim de aprofundar o que foi discutido na aula, e percebi que algumas situações e comentários são recorrentes. Primeiramente, eles querem saber se o filme é colorido ou se é muito antigo. A maioria dos estudantes sempre diz: “Professor, passa pra gente”. Assim, embora tenha percebido que há maior interesse sobre os assuntos abordados quando os filmes são vistos, observei que poucos conseguem assistir a eles em suas residências.

A frase “Professor, passa pra gente” é um pedido que sempre ecoa em minha mente e me faz rememorar diversas vezes em que consegui assistir a filmes com os estudantes, sobre algum tema estudado nas aulas. Nos primeiros anos de docência, procurava organizar horários para que os estudantes assistissem aos filmes junto a mim, no contraturno. Podia, com tranquilidade, destacar cenas fundamentais para a compreensão do que estava sendo tematizado na sala de aula. Foram momentos muito importantes, que instigavam e facilitavam a maneira como os educandos percebiam os filmes e o conteúdo apresentado durante a aula. Eram raros os que não se dispunham a ir ao colégio no contraturno para assistir a filmes relacionados ao assunto trabalhado em sala de aula. Porém, destaco que no meu percurso de professor de História, “nem tudo eram flores”. Começaram a aparecer empecilhos que dificultavam o trabalho com filmes no contraturno. Muitos colegas diziam que eu os atrapalhava. Justificavam

que eu lecionava no turno matutino e que, portanto, deveria passar o filme no meu horário de aula. Mas, como assistir a um filme e poder discutir sobre o tema estudado em apenas 50 minutos?

Conflitos e reformas estruturais acabaram com a sala de vídeo que existia no Colégio e me trouxeram dificuldades para trabalhar com essa metodologia e com esse recurso didático. Mesmo assim, sempre que possível, mesmo sendo necessárias várias aulas, continuei trabalhando com filmes em minha prática docente, porque percebo mais interesse, debates e maior compreensão do tema abordado.

Outras situações, que me trouxeram inquietações e me instigaram nesta pesquisa, aconteceram diversas vezes em turmas do ensino fundamental e médio em que leciono. Percebi que muitos estudantes estavam sonolentos, deitavam-se muito em suas mesas, ficavam bem apáticos, demonstrando cansaço, o que prejudicava o acompanhamento das atividades escolares. Assim, resolvi sentar ao lado de alguns estudantes para saber o que estava acontecendo. Todos argumentavam que estavam cansados, pois estavam trabalhando muito, normalmente trabalhavam como ajudantes gerais ou empacotadores em supermercados da cidade. Começavam a trabalhar às 14 horas e saíam por volta de 22 horas.

Diante dessas situações, procurei orientá-los, argumentando que naquele momento deveriam se preocupar mais com os estudos e que o trabalho viria com o tempo. Mas, todos com quem eu conversava diziam que precisavam trabalhar para ajudar em casa. Isso me provocou grande preocupação, pois eu sabia da necessidade que eles tinham de ajudar suas famílias financeiramente. Por outro lado, isso, também me trouxe indignação, pois todos relataram que não possuíam carteira de trabalho assinada como aprendizes. Outra vez os orientei, informando que conforme está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente² e na Consolidação das Leis do Trabalho³, essa situação não era permitida, portanto eles deveriam buscar seus direitos. Porém, muitos afirmavam que, se fizessem isso, perderiam seus “empregos”, por isso preferiam se sujeitar a tal situação.

² A Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente tem como principal princípio, proteger as crianças e os adolescentes contra qualquer tipo de abuso ou exploração, garantindo-lhes proteção integral em todos os aspectos sociais. Em se tratando do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, a referida Lei, dispõe em seu Art. 60 que é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. Em relação ao adolescente, a proteção ao trabalho é regulada por legislação especial, porém no art. 67, dispõe que ao adolescente aprendiz, é vedado: o trabalho noturno entre vinte e vinte duas horas; qualquer trabalho perigoso, insalubre e penoso e, realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

³ A CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) Decreto Lei nº 5452/43, além dos direitos mencionados anteriormente no ECA, prevê uma série de obrigações a serem cumpridas pelo patrão, objetivando a proteção de crianças e adolescentes. Dentre eles, o art. Art. 415 que descreve - Haverá a Carteira de Trabalho e Previdência Social para todos os menores de 18 anos, sem distinção do sexo, empregados em empresas ou estabelecimentos de fins econômicos e daqueles que lhes forem equiparados.

Isso me fez refletir sobre a relação da História com o Direito e acerca da minha experiência como Professor de História e Bacharel em Direito, ou seja, o quanto as situações reais dos meus alunos estão entrelaçadas com minhas duas formações e como elas poderiam e deveriam ser inseridas e contextualizadas em sala de aula.

Dessa maneira, posteriormente, durante algumas aulas que aconteceram em turmas do segundo ano do ensino médio, eu explicava sobre a Revolução Industrial. Começamos a falar sobre o trabalho e a exploração infantil que acontecia nas fábricas com o surgimento do capitalismo. Enfatizei que a jornada de trabalho das crianças era a mesma dos adultos, que muitas vezes aconteciam acidentes, provocando mutilações e mortes devido ao trabalho extenuante e que não existia qualquer preocupação com possíveis direitos para crianças e adolescentes. Conforme os relatos dos meus alunos que trabalhavam para ajudar suas famílias, resolvi levantar algumas questões durante as aulas em relação ao tempo presente para que refletissem: será que a exploração de crianças de adolescentes acontecia somente no período da Revolução Industrial, ou ainda acontece em pleno século XXI, mesmo existindo leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente que protegem a infância e a adolescência?

Naquele momento, observei que muitos ficaram em silêncio e pensativos. Uns diziam que não sabiam, outros simplesmente acreditavam que em função das leis, não existia mais a exploração de crianças e de adolescentes. Percebi que as respostas estavam diretamente relacionadas às experiências de vida de cada um, ou seja, estavam relacionadas às condições sociais em que viviam. Assim, solicitei aos estudantes trabalhadores suas impressões sobre aquela situação. Todos responderam que a exploração ainda acontece, independente das leis.

Ao relacionar a situação de crianças que viveram e foram exploradas durante a época da Revolução Industrial com o presente e à realidade de alguns estudantes, logo percebi a necessidade de indicar alguns filmes para que os discentes refletissem sobre o que estávamos dialogando. Mesmo imaginando que não assistiriam em suas casas, resolvi indicar os seguintes filmes para eles: “Daens - Um Grito de Justiça” - 1992, Direção: Stijn Coninx. O filme retrata:

[...] a história do padre belga Adolf Daens, que se transfere para a cidade Aalst, no final do século XIX. Chegando lá, depara-se com a degradação em que a população era submetida nesse processo agudo de industrialização. [...] Daens indigna-se ao se deparar com as constantes mortes por acidentes nas indústrias, pela fome, congeladas pelo frio, e demais causas devido às condições miseráveis em que viviam as famílias operárias. Em Aalst, Daens instala-se na casa do irmão Peter, dono do jornal local "O Operário". Por meio do instrumento ideológico do irmão, Daens publica o artigo "Chega de Crianças Mortas em Aalst", denunciando a exploração do trabalho infantil nas fábricas. [...] (FLAITT, 2016, on-line)⁴

⁴ Disponível em: <https://www.brasil247.com/cultura/daens-um-grito-de-justica-mostra-que-ainda-vivemos-como-no-século-xviii>

O filme “Oliver Twist” (2005), foi dirigido por Roman Polanski foi inspirado na obra de Charles Dickens e conta a história de Oliver Twist:

A obra denuncia as injustiças sociais através do menino órfão ao lado de outros meninos órfãos que retratam claramente a pobreza, miséria, exploração trabalhista e sexual das crianças. O filme consegue demonstrar tais elementos com uma sujeira extrema, um ambiente escuro, sem cuidado ou qualquer tipo de higiene. Através desses subsídios é possível perceber de forma clara como a sociedade era retratada na obra de Charles Dickens. A obra destaca a vida de Oliver Twist, que nas posses de uma gangue de ladrões e prostitutas adolescentes, conheceu a marginalidade e a violência brutal de um sistema que os deixam naquela condição miserável. É uma forte crítica ao sistema capitalista que privilegia apenas alguns (Papo de Cinemateca, 2018, on-line)⁵.

Torna-se importante salientar que ambos os filmes abordam a exploração do trabalho infantil no período da Revolução Industrial. Eles enfatizam que as crianças e os adolescentes sempre participaram do processo histórico, além disso, possibilitam relacionar o passado às situações que acontecem no presente.

Embora seja um recurso didático recorrente na sala de aula e também bastante estudado no campo do Ensino de História, o trabalho com filmes é complexo e remete a diversas possibilidades metodológicas. Para alguns autores, certas perspectivas de abordagem são muito restritivas para o Ensino de História, tais como tratar o filme como ilustração que permite melhor visualizar o tema abordado ou meramente como um documento histórico revelador do seu contexto de produção.

As orientações de utilização de filmes no ensino de História não consideram vários aspectos de um longo debate em curso por décadas sobre Cinema e História, e, portanto, acaba por restringir as possibilidades no ensino de História. Aceitando que filmes históricos não são apenas ficções presas ao seu tempo presente e que estabelecem diálogos com diversas outras temporalidades através das suas “obras de base” ou com as quais dialoga, podemos ampliar sua utilização no ensino de História, não apenas como documento, mas como um tipo de interpretação histórica a ser analisada e compreendida (Fonseca, 2016, p. 433).

A pesquisadora e professora Vitória Azevedo da Fonseca, na esteira de autores como Robert Rosenstone, defende que os filmes históricos devem ser lidos como interpretações narrativas da história, podendo ser colocadas em diálogo com as interpretações escritas (historiografia), a fim de problematizar e movimentar a construção social da memória sobre o acontecido. Cabe indagar qual é o sentido de uma interpretação crítica das escritas da história no âmbito do ensino na contemporaneidade, pois, assim como são diversas as possibilidades de

⁵ Disponível em: <https://www.papodecinemateca.com.br/2018/03/dica-do-papo-oliver-twist-2005.html>

abordar filmes no Ensino de História, as compreensões sobre os sentidos desse último também são.

O cotidiano escolar tem nos mostrado, dentro e fora da sala de aula, importantes demandas, que se intensificaram no período pandêmico da covid19, e frente às quais precisamos nos posicionar. Em artigo recente, o pesquisador Fernando Seffner (2021) analisou os impactos da Pandemia da covid19 na relação entre estudantes de escolas públicas e seus estudos. Segundo esse autor, acirraram-se ainda mais desigualdades sociais que o discurso neoliberal insiste em dissimular.

As situações de desigualdade podem ser tomadas por si como temas sensíveis no Ensino de História, particularmente quando as aulas são dadas por professores que têm sensibilidade para perceber a violência que elas acarretam. Porém, há a possibilidade, sem dúvida perversa, de que ocorra uma naturalização da violência, como com frequência se faz com a pobreza, com os pobres e com aqueles que sofrem algum tipo de violência – como se estes fossem os responsáveis por aquilo que os acomete. Seguir com as aulas de Ensino de História sem construir uma relação de mudança com tais cenários vai na contramão do compromisso ético que defendemos para a disciplina (Seffner, 2021, p. 03).

Para Fernando Seffner, é importante que nós professores de História possamos nos posicionar de modo ético frente a essas demandas, colocando-nos em ação no combate a diferentes formas de desigualdade e na construção de outros mundos possíveis. As questões por ele coladas vêm ao encontro de muitas inquietações que tenho vivido na escola, onde algumas vezes são naturalizadas as condições e as dificuldades que os estudantes (crianças e adolescentes) enfrentam. Essas inquietações têm me incentivado a trabalhar e a ensinar de outras maneiras a história de crianças e adolescentes, diferente dos livros didáticos e incorporando filmes que abordam a experiência da infância e da adolescência no contexto histórico e pedagógico da sala de aula.

Desde o ingresso no Profhistória, articulando minhas experiências ao estudos que venho realizando, algumas questões se delineiam nesta pesquisa. Como os filmes que enfocam a história de crianças e adolescentes proporcionam interpretações mais sensíveis sobre esses sujeitos? Que abordagens didáticas dos filmes poderiam fazer frente a visões da história que insistem em escamotear as experiências de crianças e adolescentes? Que Ensino de História poderia potencializar que os estudantes percebam as complexidades da trama histórica em que estão envolvidos e possam se posicionar frente a ela, buscando possibilidades outras de ser e estar no mundo?

Estar no PPGEH – UFU tem me proporcionado uma visão mais ampla, com muitas possibilidades de investigação. A partir das diversas leituras e reflexões instigantes acerca do

ensino de história, currículo e teoria da história, foram apresentadas e discutidas situações reais da prática e da experiência em sala de aula, as quais me despertaram para alguns questionamentos a fim de trabalhar com filmes que enfatizam a história de crianças e adolescentes para ajudar a questionar práticas de memória que ocultam esses sujeitos ou os colocam à margem da história. Foi fundamental para este estudo ter como suporte os referenciais da linha de pesquisa “Saber Históricos no Espaço Escolar”, pois:

A Linha de Pesquisa desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar (Profhistória/UFU online)⁶.

Conforme mencionado, a linha de pesquisa propõe estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, analisando e considerando a prática escolar de estudantes e professores, a fim de proporcionar condições para o exercício do Ensino de História, observando o currículo como um espaço em constante disputa. Dessa maneira, percebo que os conteúdos dos livros didáticos seguem uma proposta de currículo instituída, que proporciona apagamentos de sujeitos, como é o caso de crianças e adolescentes.

No percurso de construção desta pesquisa tenho refletido sobre como inserir e trabalhar, no contexto da sala de aula, a participação de crianças e adolescentes no ensino médio. Volto minhas preocupações para turmas desse segmento, com o qual tenho trabalhado nos últimos anos, por ser possível tematizar a exploração de crianças e adolescentes em um nível internacional, como no caso da Revolução Industrial e da Segunda Guerra Mundial e, em âmbito nacional, podendo discutir desde a colonização, a escravidão e a exploração infantil até os dias atuais, com o surgimento das leis que “protegem” a infância e a adolescência. Meu enfoque principal é propor metodologias de abordagem de filmes no Ensino de História, fomentando a problematização do presente na interface com outras experiências, em diferentes temporalidades e espacialidades, e a visualização de crianças e adolescentes como sujeitos históricos.

Enfatizo que a aprovação da Lei Nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e proporcionou alterações na estrutura do ensino médio, desencadeou

⁶ Disponível em: <http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa/saber-historicos-no-espaco-escolar>

muitas dificuldades em relação ao Ensino de História. Além da redução da carga horária semanal de três aulas, para apenas duas, unificou e concentrou as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia em apenas uma Área de Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em relação ao Novo Ensino Médio, o Colégio Municipal Leopoldo Moreira começou a adequar e a adotar as diretrizes do currículo somente a partir do ano de 2022 e continuo percebendo problemas na abordagem de crianças e adolescentes na história em livros didáticos utilizados. Esta pesquisa não tem o escopo de analisar criticamente as produções e os conteúdos programáticos dos livros didáticos distribuídos pelo FNDE, através do PNLD. Porém, este estudo, parte de minhas experiências docentes na escola pública, em que os livros didáticos são recursos essenciais. Logo, minhas inquietações são reforçadas na percepção de lacunas existentes em livros didáticos, que endossam o apagamento de crianças e adolescentes do cenário histórico. Assim, ainda que eu proponha como alternativa metodológica o trabalho com filmes, especialmente os que destacam a participação desses sujeitos na história, não se pode perder de vista a articulação com a historiografia didática escolar, isto é, não se deve deixar de problematizar a narrativa reforçada nos livros didáticos.

Saliento que grande parte do referencial bibliográfico sobre a infância e a juventude, ainda se encontra restrito ao espaço acadêmico. A pesquisa realizada por mim, para a conclusão do curso de Direito, me proporcionou um grande aprendizado sobre a história de crianças e adolescentes. Sendo assim, é possível notar na epígrafe deste texto a referência ao Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que consolidou as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988)⁷.

Portanto, conforme o artigo supracitado, no ordenamento jurídico, o sujeito de direitos é o indivíduo que efetivamente é considerado sujeito-cidadão. Diante disso, somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos pelo Estado brasileiro. Além disso, é possível notar que compete à família,

⁷ A categoria jovem foi acrescentada ao texto constitucional por força da Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

ao Estado e a toda a comunidade proteger esses sujeitos com prioridade absoluta, buscando efetivar direitos fundamentais e sociais como: a vida, a saúde e a educação.

Para as crianças e os adolescentes chegarem a essa condição jurídica e constitucional, houve um processo histórico de lutas e conquistas, que os tornaram sujeitos ativos do processo. Portanto, na minha visão, não basta que sejam considerados sujeitos de direitos, se não houver a compreensão de que as crianças e os adolescentes possuem histórias importantes a serem lembradas e ressignificadas. Assim sendo, se possuem direito à educação, que é proporcionada pelo Estado, este, ao invés de provocar apagamentos ou lacunas, deveria torná-los visíveis, principalmente no ambiente escolar.

Por isso, nesta pesquisa defendo que no Ensino de História seja possível problematizar em narrativas historiográficas, especialmente na historiografia escolar, a abordagem da participação de crianças e adolescentes na história e chamar atenção para a importância de suas experiências. Busco alternativas teórico-metodológicas de trabalho com filmes no processo de produção de conhecimentos histórico-educacionais, analisando filmes que abordam a participação de crianças e adolescentes na história, sob um prisma diferente do que vem sendo apresentado em livros didáticos. Busco também instigar possibilidades de trabalhar com esses recursos em sala da aula, abordando a infância e a adolescência sob o olhar do cinema, não apenas como ilustração do conteúdo trabalhado na sala de aula, mas como narrativas que possibilitam outras interpretações sobre esses sujeitos.

No movimento da pesquisa, realizei uma revisão qualitativa do referencial historiográfico acerca de interpretações sobre a participação de crianças e adolescentes na história, abordando e discutindo olhares de diferentes historiadores sobre a infância e adolescência, inclusive sob a óptica do campo do Direito. Atenho-me principalmente nas abordagens que me permitem refletir sobre problemas vivenciados por estudantes da escola em que trabalho. É neste movimento de análise da abordagem dentro da historiografia que me volto para a historiografia didática escolar, mais especificamente livros didáticos do Novo Ensino Médio, nos quais figura, entre outros, a problemática noção de protagonismo que se impõe aos estudantes.

No que tange ao cinema e ao Ensino de História, procuro investigar o percurso histórico de aproximação entre eles e refletir sobre diferentes perspectivas teórico-metodológicas de trabalho com filmes como recursos didáticos, tendo em vista um Ensino de História que seja comprometido com a problematização da construção social de memórias (lembraças e esquecimentos) e das relações entre presente e passado, com vistas à construção de outras possibilidades de futuro.

Para compor a dimensão propositiva desta pesquisa, reúno um conjunto de filmes que abordam a participação de crianças e adolescentes na história, partindo das observações que verifiquei em lacunas dispostas em livros didáticos de história, utilizados nas turmas do ensino médio do colégio em que leciono. Os filmes escolhidos são: “*Daens - Um Grito de Justiça*” - 1992, Direção: Stijn Coninx; “*O Menino do Pijama Listrado*” – 2008, Direção: Mark Herman; “*Meninos de Kichute*” – 2009, Direção: Luca Amberg, que retratam a participação histórica de crianças e adolescentes em contextos diferentes. Para tanto, proponho metodologias alternativas para a abordagem dos filmes, principalmente, instigando percepções sobre a maneira como as crianças e os adolescentes são abordados nas películas, de modo a possibilitar outras interpretações acerca da experiência desses sujeitos no passado e suas relações com o presente.

O filme “*Daens - Um Grito de Justiça*” retrata a exploração do trabalho infantil e o abandono de crianças e adolescentes no período da Revolução Industrial. O filme: “*O Menino do Pijama Listrado*” aborda vida a de três crianças em situações distintas e complexas, demonstrando suas visões sobre o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial.

Em “*Meninos de Kichute*” retrata-se a vida de crianças no período dos anos da década 1970, época em que o Brasil foi tricampeão mundial de futebol durante a Ditadura Militar. A obra enfatiza a vida de Beto, que sonha em ser goleiro de futebol, destaca a educação nas escolas do período, o bullying, a amizade, as brincadeiras de crianças, as dificuldades financeiras e o autoritarismo religioso e demagógico do pai de Beto.

Destaco que os filmes elencados enfatizam e abordam de maneiras diferentes a infância e a adolescência, evidenciando que esses sujeitos sempre participaram do processo histórico. Logo, é possível trabalhar no currículo de história a exploração, a vivência e experiência desses sujeitos em momentos e situações distintas. Além disso, essas películas permitem observar que mesmo sendo exploradas ou abusadas, crianças e adolescentes ainda resistem e lutam, à sua maneira, para conquistarem dignidade em suas vidas e, principalmente, demonstram que são sujeitos que percebem o que está acontecendo no ambiente em que vivem.

Tendo em vista os objetivos e percursos metodológicos da pesquisa, o texto desta dissertação está estruturado em três capítulos.

No capítulo I, evidencio algumas reminiscências da época em que vivi a infância e a adolescência na cidade de São Simão - GO, entrecruzando minhas percepções do cinema durante a época em que eu era criança, os filmes a que assista na TV, que me despertavam o interesse pela História e, minhas lembranças e experiências das maneiras que os filmes eram mobilizados na escola em que estudei até o início dos anos 1990. Realizo um breve apanhado sobre a História e o aperfeiçoamento do Cinema, destacando estilos e características

cinematográficas criadas no cenário internacional e no Brasil. Além disso, faço uma análise do panorama geral de pesquisas e possibilidades teórico - metodológicas sobre o cinema e o ensino de história.

O capítulo II está dedicado a discutir algumas narrativas historiográficas acerca da história de crianças e adolescentes. Nele, trago uma visão geral de como são apresentadas as narrativas acadêmicas e as narrativas escolares sobre esses sujeitos, em especial em livros didáticos do Novo Ensino Médio.

Chegando ao capítulo III, realizo uma análise e uma discussão acerca da relação entre Cinema e Ensino de História, enfatizando algumas possibilidades teórico - metodológicas e procurando adensar a reflexão para aquelas que melhor condizem com a produção de conhecimentos histórico-educacionais, comprometida com desafios ético-estético-políticos do Ensino de História na contemporaneidade. Considerando a especificidade da minha pesquisa, analiso um conjunto de filmes selecionados para problematização, no contexto da sala de aula no segmento Ensino Médio, enfatizando principalmente produções que destacam a participação de crianças e adolescentes como sujeitos históricos.

Assim, neste breve levantamento busco tensionar imagens de infância predominantes na modernidade e relações possíveis com a historiografia didática escolar. Considerando minhas experiências, a especificidade do Novo Ensino Médio na escola pública e os estudos realizados, apresentarei uma proposta metodológica de abordagem desses filmes, construída como proposição didática resultante desta pesquisa: o Material de Apoio para o professor mobilizar filmes em sala de aula sobre a história de crianças e adolescentes para o Ensino Médio.

CAPÍTULO I - CINEMA E HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, evidencio algumas lembranças de minha infância e adolescência, entrecruzando minhas percepções do cinema enquanto eu era criança, com filmes que assistia na TV e as maneiras com que os filmes eram mobilizados na escola em que estudei, os quais me despertaram na busca pelo conhecimento, em especial, sobre História. Realizo também um breve histórico sobre o surgimento e o aperfeiçoamento do Cinema no mundo e no Brasil, destacando estilos e características cinematográficas criadas em alguns países e no cinema nacional. Além disso, faço uma análise do panorama geral de pesquisas e possibilidades teórico - metodológicas sobre o cinema e o ensino de história.

1.1 Algumas lembranças da infância e do cinema

Em minhas reminiscências da infância, no início da década de 1980, me recordo da primeira imagem que tenho do cinema. Na Vila Residencial onde morei com minha família, existia um cinema que estava desativado. Era uma construção grande para o tamanho da cidade, chamava-se *Cine Roxy*, localizava-se na rua principal da Vila, próximo à área comercial, ao ambulatório médico e ao Hotel Paranaíba, que hospedava principalmente funcionários da CEMIG e de empresas responsáveis pela Usina Hidrelétrica vindos de outras localidades.

Como o local se encontrava desativado e aparentava abandono, ao meu olhar de criança, o cinema tinha uma aparência assustadora, pois abrigava muitos morcegos, o que me causava um certo medo. A imagem que eu tinha de morcegos, relacionava-se à história do *Conde Drácula*, que era um vampiro e se transformava em morcego, um personagem muito presente em filmes e desenhos animados a que eu assistia durante a infância. Sempre que eu e meus irmãos passeávamos à noite com nossos pais e tínhamos que passar em frente ao cinema, minha mãe dizia: “meninos, vamos passar do outro lado da rua, por causa dos morcegos”. Mesmo assim, eu ficava pensando em como seria assistir a filmes naquele local durante os tempos em que esteve funcionando, no período de construção da Usina Hidrelétrica. Em meados da década de 1990 aquela construção foi leiloada pela CEMIG, passou por reformas estruturais e se tornou sede de uma igreja evangélica.

Fora da Vila, no centro da cidade, próximo ao Colégio que leciono, existia outro cinema que não me causava medo. Lembro-me de que ele não era movimentado, pois não possuía muitos

filmes em cartaz para a exibição. Porém, foi nesse local, quando eu tinha aproximadamente quatro ou cinco anos de idade, que eu e meus irmãos assistimos pela primeira vez a um filme na tela de cinema. O filme era, *O Cangaceiro Trapalhão*⁸, muito comentado na época por causa do Programa: *Os Trapalhões*, da Rede Globo.

Como eu nunca tinha entrado em um cinema, não imaginava que era um local com pouca iluminação, nem sabia que as cadeiras eram posicionadas em degraus para facilitar a visualização do filme. Afinal, para mim era tudo novidade. Lembro-me que encontramos vários amigos, imagino que era algo novo para eles também. Fiquei maravilhado com o som e aquelas imagens projetadas, que eram enormes e principalmente, tinham cores. Naquela época, tínhamos uma TV que apresentava imagens apenas em preto e branco. Poucas residências possuíam TV “a cores”, como falávamos na época. Nossa primeiro aparelho que transmitia imagens coloridas foi adquirido no fim dos anos de 1980.

Assistíamos à programação que passava nos canais abertos, que eram basicamente a *Rede Globo* e *Bandeirantes*, pois era o que as antenas analógicas conseguiam sintonizar. Os filmes transmitidos, principalmente pela *Rede Globo*, eram os produzidos pelo cinema hollywoodiano e os filmes dos *Trapalhões*. Normalmente as transmissões eram de filmes de comédia, infantis, terror, heróis como *O Superman* e algumas películas que retratavam a versão histórica norte americana da Guerra do Vietnã, como *Rambo* e *Braddock*. Os filmes que sempre chamavam a minha atenção eram os relacionados à história. Eles despertavam minha curiosidade, me instigavam a aprender mais sobre a História retratada neles.

Até o início da década de 1990 não existia locadora de filmes na cidade e poucas famílias possuíam aparelhos de videocassete, que era um produto caro e não acessível a todos. Porém, me recordo de que, naquela época, na escola onde eu estudava, criaram uma sala de vídeo. A sala era utilizada como entretenimento, relaxamento ou “prêmio” por “bom comportamento”, ou seja, as turmas que apresentavam os critérios de “bom comportamento” podiam assistir a filmes, normalmente na sexta-feira. Lembro-me de que em uma oportunidade eu e minha turma fomos “premiados”. Na época, fomos para a sala de vídeo com a professora de história e

⁸ *O Cangaceiro Trapalhão* é um filme brasileiro de comédia, lançado no ano de 1983. Dirigido por Daniel Filho, teve como protagonistas, os humoristas, *Didi*, *Dedé*, *Mussum* e *Zacarias* pertencentes ao programa: *Os Trapalhões*, transmitido pela *Rede Globo* durante as décadas de 1970 à 1990. O filme foi inspirado na minissérie *Lampião e Maria Bonita*, produzida pela *TV Globo* em 1982. Retrata a história de *Severino do Quixadá* (interpretado por Didi), um pastor de cabras nordestino que salva um Cangaceiro conhecido como *Capitão Virgulino* e seu bando de uma emboscada organizada pelo policial, *Tenente Zé Bezerra*. Na confusão, os amigos *Mussum* e *Zacarias* que estavam presos, fogem da cadeia e todos acabam se deslocando para no esconderijo dos cangaceiros. Ao perceber sua semelhança com *Severino*, *Capitão Virgulino* o batiza de *Lamparino* e lhe dá uma missão junto ao cangaceiro *Gavião* (interpretado por Dedé) homem de confiança de Capitão, que acaba se tornando uma grande enrascada. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cangaceiro_Trapalh%C3%A3o

assistimos ao filme *Ghost: Do Outro Lado da Vida*, um drama misturado com romance, muito comentado na época, ao qual todos queriam assistir.

Percebo que naquele período, por mais que os filmes assistidos na escola não tivessem a pretensão para o ensino, serviam para um momento de socialização entre os estudantes da época, mesmo que condicionados ao comportamento e à disciplina na sala de aula. Para mim, desde a infância e a adolescência, sempre que aprendia algum conteúdo relacionado à história ou outra disciplina, os filmes me instigavam a aprender, mesmo que fosse apenas para ilustração. Assim, sempre que possível, eu assistia a filmes relacionados à história.

Ao rememorar parte da minha trajetória, percebo que minhas experiências vivenciadas durante a infância e adolescência em relação ao cinema e aos filmes, me proporcionaram outros olhares, não apenas como espectador. Aprendi que é possível aprender com os filmes, pois eles podem provocar sensibilidades, emoções intensas que levam a reflexões e a questionamentos, por meio das imagens, dos diálogos e dos ambientes retratados. Assim sendo, enfatizo que os filmes sempre me despertaram para a busca de mais conhecimento. Sua importância como recurso didático se tornou mais presente e possível para mim durante o período da graduação em História e, posteriormente em minha prática escolar.

Nos próximos tópicos, analiso a importância do audiovisual para a construção de sensibilidades e inteligibilidades na atualidade em relação ao ensino de história. Enfatizo as potencialidades do cinema não apenas como ilustração, mas principalmente para a promoção de percepções e interpretações diferentes proporcionando ressignificações de experiências vivenciadas.

1.2 Breves notas acerca da história do cinema

O cinema e suas primeiras imagens em movimento surgiram na sociedade contemporânea há pouco mais de cem anos. O seu desenvolvimento tem relação direta com as inovações tecnológicas do século XIX, principalmente com o aperfeiçoamento da fotografia. Segundo Ferreira (2018), em diálogo com Jean-Claude Bernardet, naquele século aconteceram várias inovações e descobertas científicas que criaram máquinas para registrar e projetar as imagens, dando início à história do Cinema. Novas técnicas de projeção de imagens em movimento foram sendo inventadas em várias partes do mundo de maneira simultânea. “Por isso, os historiadores do cinema tendem a relativizar a existência de uma data inaugural para o invento” (Ferreira, 2018, p. 16).

O professor e historiador Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), destaca a importância de Thomas Edison no processo de criação do cinema, que em 1891, nos Estados Unidos, inventou e patenteou o *Cinetoscópio*, “uma caixa individual de projeção interna de filmes que se tornou popular entre trabalhadores, que procuravam os *nickelodeons*⁹ para se divertirem nas máquinas alocadas em galpões” (Ferreira, 2018, p. 16). Nesses locais cobrava-se do “espectador” o valor de um níquel para poder visualizar pequenos filmes.

Logo variações do Cinetoscópio foram criadas e distribuídas pela Europa. Essa nova forma de entretenimento foi um sucesso instantâneo, e vários mecânicos e inventores, vendo uma oportunidade, começaram a brincar com métodos de projetar as imagens em movimento em uma tela maior. No entanto, foi a invenção dos irmãos Auguste e Louis Lumière - fabricantes de produtos fotográficos em Lyon, na França - que tiveram o maior sucesso comercial (Thebas, [s.d.])¹⁰.

Conforme ocorre o avanço e o aperfeiçoamento do Capitalismo no século XIX, novos inventos e tecnologias surgiam, aprimorando as técnicas em relação à fotografia, que aos poucos foi ganhando movimentos a partir de pequenos filmes com aproximadamente quinze minutos. Esses inventos, como o cinetoscópio e suas variações, mostraram que podiam alcançar espaço no mercado internacional, sendo comercializados na Europa. Serviam inicialmente como forma de entretenimento, que aos poucos foi se tornando algo lucrativo, mesmo que não fosse ainda projetado em grandes telas para um grande número de espectadores.

A primeira experiência com um público significante para a época, foi realizada pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, que já empreendiam no mercado de fotografias. Inventaram o *Cinematógrafo*, um “aparelho mais prático e acessível que o cinetoscópio das empresas Edison” (Ferreira, 2018, p. 17). Assim, os irmãos Lumière, após alugarem em 28 de dezembro de 1895, um salão conhecido como *Grand Café* em Paris, apresentaram para 33 espectadores a exibição das primeiras projeções de filmes curtos, captados pelo cinematógrafo que demonstravam acontecimentos do cotidiano local.

Segundo Rosália Duarte (2002), a imprensa também foi convidada para prestigiar o evento, porém não compareceu. Contudo, devido ao sucesso da novidade proporcionada pelo

⁹ “Os ‘Nickelodeons’ — um neologismo que fazia referência à moeda de 5 cents, chamada em inglês de níquel, o preço do ingresso, com a palavra grega ‘odeon’ que significa teatro coberto – logo se espalharam por todo o país. A programação habitual constava de números de ‘vaudeville’ – espetáculo de variedades e de comédia ligeira – assim como de filmes de curta duração. Esse tipo de cine-teatro permaneceu como o principal ponto de exibição de filmes até serem substituídos, por volta de 1910, por amplos cinemas modernos” (Altman, 2011[s.d.]). Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/historia/hoje-na-historia-1905-nickelodeon-de-pittsburgh-introduz-o-cinema-nos-eua/>

¹⁰ THEBAS, Isabella. *A origem do cinema*. Instituto de Cinema, [s.d.]. Disponível em: <https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/a-origem-do-cinema#:~:text=Em%201890%2C%20o%20norte%2Damericano,Black%20Maria%20em%20West%20Orange.> Acesso em: 23 jul. 2025.

invento dos Lumière, a notícia se espalhou, em pouco tempo “haveria mais de duas mil pessoas, todos os dias, à porta do salão, aguardando a chance de ver aquelas curiosas fotografias animadas” (Duarte, 2002, p. 23). A autora ainda enfatiza que:

Os inventores não quiseram comercializar o aparelho e decidiram explorá-lo eles mesmos. Enviaram operadores a diversas partes do mundo com o intuito de recolher e exibir “retratos de cidades”, provocando curiosidade e encantamento tanto nos que estavam interessados em conhecer lugares e costumes diferentes quanto naqueles que identificavam na tela paisagens familiares (Duarte, 2002, p. 23).

Conforme destaca Rosália Duarte, os irmãos Lumière, ao invés de comercializarem o cinematógrafo, optaram por explorar o invento, eles mesmos. Ao enviarem operadores do equipamento a várias regiões do mundo, mesmo que tivessem apenas o objetivo de documentar e exibir o cotidiano e as paisagens das cidades, acredito que essa era uma maneira de monopolizar e de lucrar com a produção e a projeção das imagens, apresentadas para os possíveis espectadores, pois como era algo inédito para a maioria das pessoas, despertava curiosidade e encantamento diante do que assistiam através do cinematógrafo.

No início do século XX, segundo Duarte (2002), existiam vários aparelhos semelhantes ao cinematógrafo que conseguiam captar imagens em movimento. O que normalmente se filmava eram situações que retratavam a paisagem geográfica, os hábitos e os costumes de diferentes civilizações. Assim, as potencialidades dos novos aparatos tecnológicos que originaram o cinema e a projeção de filmes possibilitaram além do entretenimento, a “documentação de sociedades muito diversas, de ambientes naturais e de vida animal, gerando imagens de grande valor científico e etnográfico” (Duarte, 2002, p. 23 - 24).

Nesse mesmo viés, Bruno José Yashinishi (2020) em diálogo com o historiador Marcos Napolitano, enfatiza que:

Nessa fase inicial da história do Cinema, chamada “primeiro cinema”, a utilidade dos filmes produzidos não era comercial, mas sim de retratar lugares e hábitos cotidianos servindo como um valor documental que explorava as sociedades e as culturas da época. Nesse sentido, o Cinema percebeu que possuía um valor para a História e se irmanou com esta para o desenvolvimento de suas produções (Yashinishi, 2020, p. 410).

Compreendo que na fase inicial do Cinema, mesmo que os filmes produzidos não fossem utilizados para o comércio em larga escala, eram “produtos” do capital, que proporcionava lucros para quem os produzia. O Cinema provocou importantes contribuições, como o registro histórico de sociedades e culturas por meio das imagens em movimento, porém seu impacto social tornou-se mais evidente, principalmente como entretenimento, pois desde

as primeiras projeções a receptividade das pessoas que assistiam aos filmes foi intensa, demonstrando grande potencial para captar cada vez mais, uma grande massa de espectadores¹¹.

Para o pesquisador Yashinishi (2020), o cinema proporcionou importantes transformações e grande impacto social no início do século XX, principalmente, a partir do momento em que sua produção para o entretenimento de um público cada vez maior passou a ser percebido e utilizado pelo setor industrial. Assim, o francês George Méliès e o norte-americano D.W. Griffith se destacam por proporcionarem novas técnicas e significados à linguagem filmica, inserindo e intercalando a seleção de imagens, “organizando-as em uma sequência temporal na montagem” (Yashinishi, 2020, p. 411) dos seus filmes.

Diante disso, é importante destacar que George Méliès, por volta de 1896 criou um estúdio cinematográfico em Paris, conhecido como *Star-Film*. Nesse local, ele produzia seus próprios filmes, utilizando técnicas de edição de imagens por meio do corte e colagem de negativos das filmagens que realizava. Seu filme *Viagem à Lua*, de 1902, o tornou conhecido em todo o mundo, sendo considerado como a primeira ficção científica do cinema, alcançou reconhecimento e grande sucesso comercial internacional, demonstrando as potencialidades da indústria cinematográfica.

O cineasta David W. Griffith é um dos “responsáveis pela consolidação de uma linguagem específica do cinema americano” (Napolitano, 2003, p. 69). Seu filme, *O nascimento de uma nação*, lançado em 1915, aborda a história da Guerra Civil Americana e a formação dos EUA como nação e alcançou grandioso sucesso diante do público estadunidense. Suas técnicas de filmagem e montagem de filmes tiveram grande influência na indústria cinematográfica de Hollywood. Além disso, segundo Rosenstone (2010), Griffith também se destaca como um dos primeiros diretores de filmes históricos.

Assim sendo, apesar de ter surgido na França, foi nos EUA que o cinema ganhou força e se consolidou como grande potência da indústria cinematográfica. O declínio econômico Europeu durante a Primeira Guerra Mundial, favoreceu, ao logo dos anos de 1920, o surgimento

¹¹A Escola de Frankfurt protagonizou grandes embates acerca do conceito de cultura de massas, ou indústria cultural. Os filósofos Adorno e Horkheimer foram responsáveis por interpretar o potencial das mídias, em especial o cinema, conforme os moldes da economia e da política capitalista. Para eles, a transformação da arte e da cultura em mercadoria capitalista era capaz de iludir negativamente, no sentido de manipular as massas, sobretudo os filmes, que, segundo os filósofos, manipulam e constroem a realidade social conforme o pensamento da classe dominante. O filósofo Walter Benjamin, ao contrário de Adorno e Horkheimer, compreendia o cinema e as outras manifestações culturais surgidas a partir do capitalismo pós-liberal não apenas como perspectiva de manipulação, mas, principalmente, como um instrumento transformador, capaz de despertar as grandes massas para o caminho revolucionário. Sobre o assunto, ver: FRESSATO, Solen B. Cinematógrafo: Pastor de almas ou o diabo em pessoa? Tênuo limite entre liberdade e alienação pela crítica da escola de Frankfurt. In: NÓVOA, Jorge; et al. *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009, p. 85 – 98.

dos grandes estúdios de cinema como, *Hollywood, Paramount, MGM e Twentieth Century Fox*, “verdadeiras fábricas que nunca paravam de filmar” (Napolitano, 2003, p. 70).

Para Rosália Duarte (2002), ao longo do século XX o modelo de cinema norte-americano tornou-se dominante por meio de narrativas que seguiam uma linha, “quase sempre com final feliz (o famoso *happy end*, característico do cinema realizado em Hollywood)” (Duarte, 2002, p. 28). Além disso, as técnicas hollywoodianas de filmagens tornaram-se cada vez mais sofisticadas e produzidas em escala industrial, consolidando em todo o mundo, “um padrão de gosto e de preferência muito difícil de ser quebrado” (Duarte, p. 28) pelos filmes estadunidenses.

Nesse contexto, perseguições fantásticas, explosões, carros em alta velocidade, vidros que se quebram, tiros, efeitos especiais e mulheres nuas viriam a se tornar ingredientes fundamentais para atrair o grande público às salas de exibição.

Investindo nos mais diferentes gêneros de filmes – *westerns*, suspense, épicos, históricos, ação e aventura, infantis, desenhos animados etc. -, Hollywood arrebata multidões em todo o mundo, muitas vezes em prejuízo das cinematografias locais. (Duarte, 2002, p. 28)

Conforme enfatizado por Rosália Duarte, comprehendo que o cinema norte-americano, desde o seu surgimento, foi percebido pelos cineastas como grandes possibilidades de entretenimento e lucros certos, por meio de um público cada vez mais interessado nas produções dos grandes estúdios de cinema, principalmente Hollywood. Altos investimentos nos mais diversos gêneros filmicos, a utilização de técnicas de filmagens, efeitos especiais, explosões, perseguições em alta velocidade, fez com que espectadores de todo o mundo voltassem seus olhos para o cinema hollywoodiano, deixando as produções nacionais de outros países em segundo plano. Por mais que as produções cinematográficas norte-americanas temham se tornado hegemônicas desde o início do século XX, não significa que em outros países, principalmente na Europa, não tenham proporcionado importantes contribuições para o cinema.

Para o historiador Marcos Napolitano (2003), a França, não consolidou suas produções cinematográficas por meio dos grandes estúdios, como fez os EUA. Caracterizou-se, inicialmente, “por pequenas companhias e produtores independentes, contribuindo para a tradição francesa de “cinema autor”, filmes com estilo mais pessoal e subjetivo, sem se prender às exigências dos produses e dos grandes gêneros comerciais” (Napolitano, 2003, p. 71 -72), produzidos pelos americanos. Na década de 1950 surgiu um novo movimento cinematográfico conhecido como: *nouvelle vague*, em que o diretor Jean-Luc Godar se destacou por mobilizar novos recursos narrativos e movimentos de câmera em suas produções.

Durante os anos de 1920, na Alemanha, surgiu uma importante indústria cinematográfica que originou no cinema, o *Expressionismo alemão*¹². Destaca-se neste período, o cineasta Fritz Lang, que dirigiu o filme *Metrópolis*¹³. Com a chegada do nazismo ao poder, durante a década de 1930, ocorreu a fuga dos principais diretores de cinema alemão. A maioria deles era de origem judaica e buscaram refúgio nos EUA, aperfeiçoando ainda mais a indústria de cinema norte-americano (Napolitano, 2003).

Para Marcos Napolitano (2003), na Itália, desde 1922, o cinema sofreu forte influência do Governo Fascista, servindo ao Estado como instrumento de propaganda político-governamental. Somente após a Segunda Guerra Mundial, o cinema italiano proporciona transformações na arte cinematográfica a partir do chamado *neo-realismo*. Essa linguagem do cinema, buscava abordar questões sociais da Europa, provocadas pelo conflito mundial, conciliando “toques de poesia e lirismo, sem abrir mão da narrativa e de interpretações despojadas, evitando o caminho fácil do melodrama e da pieguice” (Napolitano, 2003, p. 73).

Após a Revolução Russa de 1917, entre 1920 e 1930 na URSS, desenvolveu-se outro importante eixo de produção de Cinema, em que os principais artistas adotaram temáticas culturais com objetivos políticos, sob a tutela do Partido Comunista. Destaca-se como grande precursor do cinema soviético o diretor Sergei Eisenstein, que produziu o clássico filme: *O Encouraçado Potemkin*¹⁴. Para Ferreira (2018), Eisenstein inovou o processo de produção filmica ao supervalorizar “as técnicas de montagem, a representação, o ficcional e o simbolismo da imagem decorrente das suas superposições como geradores de significado da narrativa enquanto processo dialético” (Ferreira, 2018, p. 26).

Com a consolidação do Stalinismo, Marcos Napolitano (2003) enfatiza que o Estado passou a controlar a vida, a política e as produções culturais da sociedade soviética, inclusive o cinema, que se limitou a realizar as propagandas oficiais do governo. Esse controle estatal provocou durante as décadas posteriores, limitações do potencial cinematográfico soviético, “que nunca conseguiu recuperar o vigor dos anos 1920” (Napolitano, 2003, p. 73).

¹² Segundo Marcos Napolitano (2003), o Expressionismo alemão, no cinema, caracteriza-se por criar visões que demonstram angústias humanas, apresenta distorções de cenários, afastando-se das perspectivas visuais clássicas, buscando estranheza dos olhares sobre o mundo exterior, objetivando captar a essência do ser humano.

¹³ *Metrópolis*, “é um filme alemão de ficção científica lançado em 1927, dirigido pelo cineasta austríaco Fritz Lang. Foi, na época, a mais cara produção até então filmada na Europa, e é considerado por especialistas um dos grandes expoentes do expressionismo alemão e também foi uma obra-prima à frente do seu tempo, já que pode se dizer que continua atual”. (ROSSI; Guilmour, on-line) Disponível em: <https://libreflix.org/i/metropolis>.

¹⁴ *O Encouraçado Potemkin*, retrata o período de 1905, época da Rússia Czarista, em que aconteceu um levante de marinheiros cansados dos maus-tratos que recebiam abordo do navio de guerra Potemkin. Os acontecimentos narrados no filme seriam os presságios da Revolução de 1917 e serviram como propaganda ideológica do governo Bolchevique.

Esse breve histórico sobre do surgimento e do aperfeiçoamento do cinema no cenário internacional demonstra que, durante o século XX, surgiram cineastas em vários países que criaram estilos, técnicas e maneiras diferentes de realizarem seus filmes. Além disso, iniciaram-se as grandes produções cinematográficas em estúdios, como Hollywood nos EUA. Assim, o cinema foi, aos poucos, se consolidando, não apenas como indústria de entretenimento e expressão da cultura, com altos investimentos que aperfeiçoaram técnicas e estilos de filmagem, mas também como expressão do domínio de ideologias e controle político estatal, como nos casos da Itália e da URSS. Essas variações e potencialidades do cinema internacional influenciaram na formação do cinema brasileiro.

No Brasil, o cinematógrafo chegou ao público por volta de 1896. As primeiras produções do cinema nacional surgiram entre 1908 e 1911. Inicialmente, foram produzidos curta-metragens que enfatizavam as paisagens naturais brasileiras. Porém, alguns longa-metragens com histórias fictícias já eram produzidos. Normalmente os “dramas e, sobretudo, reconstituições de crimes famosos atraíam a atenção do público que lotava as salas de exibição do Rio de Janeiro” (Duarte, 2002, p, 32).

Em relação ao cinema Nacional, o historiador Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) enfatiza que sempre existiram dificuldades financeiras, daí a influência e o domínio das produções norte-americanas no cinema brasileiro. Segundo o autor:

Como não poderia deixar de ser, o desenvolvimento da indústria filmica brasileira está imbricado ao processo internacional, sobremaneira norte-americano. O aspecto financeiro é um obstáculo sempre presente e ajuda a entender algumas dificuldades para o estabelecimento da indústria cinematográfica nacional. Os incentivos pontualmente proporcionados levavam ao desenvolvimento temporário e localizado de produções, os chamados ciclos de cinema (Ferreira, 2018, p. 27).

Além disso, conforme Ferreira (2018), a força e a influência filmica dos EUA, além de estar sempre presente nas salas de exibição de filmes, também eram frequentes em revistas especializadas em cinema, como a *Revista Cinearte*, que destacava as produções norte-americanas. Notadamente, o estilo Hollywoodiano foi responsável por estimular formação de companhias cinematográficas brasileiras, como a *Cinédia*, a *Atlântida* e a *Vera Cruz*. Essas companhias realizaram suas produções durante as décadas de 1930 e 1950, criando um estilo típico do Brasil: as *chanchadas*¹⁵.

¹⁵ As *Chanchadas*, segundo Ferreira (2018), eram filmes de comédia populares inspirados nos musicais Hollywoodianos. Cantores de rádio participavam das filmagens, compartilhando cenas com artistas do cinema nacional. Esses tiveram grande aceitação do público brasileiro.

Em 1937, inspirado pelas ideias fascistas de Benito Mussolini, que havia criado o LUCE (L’Unione Cinematografica Educativa), Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que objetivava promover e orientar a utilização do cinema na educação. Seu foco principal era o ambiente escolar, porém também atuava fora desse espaço, por meio dos *cinejornais*¹⁶, que eram “exibidos nas salas de cinema antes da sessões -, mesmo sua produção ficando concentrada no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)” (Ferreira, 2018, p. 39). O INCE foi amplamente utilizado durante a Ditadura Vargas e continuou ativo, utilizando os *cinejornais* nas propagandas governamentais até meados da década de 1960, sendo substituído, posteriormente, pelo Instituto Nacional de Cinema (INC), criado pelo governo militar brasileiro.

Diante disso, em 1969, o governo instituiu a Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), que funcionava em cooperação com o INC. Ela objetivava fomentar e desenvolver o cinema nacional, incentivando produções que abordassem a cultura e a história brasileiras. Seguia as diretrizes e critérios de censura postulados pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN), instituídos pelo governo civil-militar. Assim sendo, Ferreira (2018) enfatiza que o governo brasileiro, buscou por intermédio do cinema, “um espaço para promover a construção do imaginário social sobre o passado brasileiro, direcionando a configuração de uma identidade nacional” (Ferreira, 2018, p. 42).

O cinema nacional também recebeu influência do neorrealismo italiano e da Nouvelle Vague francesa, dando origem, na década de 1960 ao chamado Cinema Novo. Os cineastas Ruy Guerra, Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha se destacam como grandes inovadores do cinema brasileiro. Esses indivíduos buscavam retratar e problematizar em suas produções, as questões sociais do Brasil, “fazendo da estética filmica uma arte política” (Ferreira, 2018, p. 31). Com a institucionalização da Embrafilme, o Cinema Novo aos poucos foi perdendo espaço. Porém, alguns diretores remanescentes estabeleceram novas temáticas que abordavam o cotidiano das ruas, originando o *Cinema Marginal* e as *Pornochanchadas* que faziam releituras com abordagem sexual das comédias de chanchadas.

A Embrafilme atuou amplamente durante as décadas de 1970 e 1980, tendo suas atividades encerradas em decorrência das políticas neo-liberais implementadas no início dos

¹⁶ “O ‘Cine Jornal Brasileiro’, cinejornal oficial do Estado Novo, foi uma das formas de propaganda do regime ditatorial instituído em 1937. A sua produção foi feita, primeiro, pelo Departamento Nacional de Propaganda – DNP e, depois, pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP. Cinejornais são materiais filmicos com larga circulação no país e de produção constante desde a segunda década do século XX até 1980, quando o gênero se esgotou”. SOUZA, José Inacio de Melo. TRABALHANDO COM CINEJORNAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA. **História: Questões & Debates**, /S. I.J, v. 38, n. 1, 2003. DOI: 10.5380/his.v38i0.2714. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2714> . Acesso em: 21 abr. 2025.

anos 1990, pelo Presidente Fernando Collor de Mello. Assim, as produções cinematográficas brasileiras passaram por um processo de recuperação lento, sendo retomado a partir dos anos 2000 com o chamado *Cinema de Retomada* e a criação da Agência Nacional do Cinema (ANCINE)¹⁷.

Entretanto, para Mirna Juliana Santos Fonseca (2016), somente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva aconteceu uma guinada nas atividades culturais do Brasil, por meio de incentivos realizados pelo Ministério da Cultura (MinC). Segundo a autora:

O cinema/audiovisual foi contemplado com editais de fomento a festivais, mostras e projetos de criação, o que chegou às escolas por meio de acervos filmicos ou programas que incluíam a criação de vídeos, filmes e animações, e até pela exibição de filmes produzidos nas escolas em festivais de cinema.

Nos dias atuais, o cinema é inserido em atividades educativas (formais e não formais) que chegam às escolas e comunidades por meio de projetos de várias origens – academia, ONGs, entidades filantrópicas e governamentais, festivais, etc. (Fonseca, 2016, p. 38).

Assim sendo, destaco que esse pequeno histórico sobre o cinema no Brasil, nos permite compreender que as produções cinematográficas nacionais receberam a influência de vários países, criando alguns estilos próprios como as Chanchadas e o Cinema Novo. Além disso, sofreu interferência de instituições governamentais como o INCE e a Embrafilme, que fomentavam e fiscalizavam as produções e objetivavam a utilização filmica como parte das políticas educacionais. Conforme destacado por Fonseca (2016), nos dias atuais, no Brasil, os principais fomentos das produções cinematográficas, ainda são realizadas pelo governo, que também percebeu os potenciais dos filmes para a educação.

No próximo tópico, realizo uma análise do panorama geral das pesquisas sobre o cinema e o ensino de história e, as possibilidades teórico-metodológicas de produção de conhecimento histórico-educacional a partir da abordagem de filmes como recursos de aprendizagem.

1.3 Panorama geral de pesquisas e possibilidades teórico-metodológicas sobre cinema e o ensino de história

No percurso dessa pesquisa, comprehendi que o interesse pela utilização do cinema na educação, surgiu logo nas primeiras décadas do século XX, tanto na Europa, com o avanço dos

¹⁷ “Criada em 2001 pela Medida Provisória 2228-1, a ANCINE – Agência Nacional do Cinema é uma agência reguladora que tem como atribuições o fomento, a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil. É uma autarquia especial, vinculada ao Ministério da Cultura, com sede e foro no Distrito Federal, e Escritório Central no Rio de Janeiro” (Brasil, on-line). Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/biografia>

regimes totalitários, como nos Estados Unidos, por meio dos filmes de David. W. Griffith. Esse diretor, conforme enfatizam Duarte e Alegria (2008) em diálogo com Ismail Xavier (2007), realizava adaptações de textos literários para executar a produção de seus filmes, promovendo entretenimento e diversão. Ele também lançou as bases para uma perspectiva pedagógica, proporcionando um “projeto de educação das massas¹⁸, [...] estabelecendo novos parâmetros para a arte de contar histórias em imagens” (Duarte; Alegria, 2008, p. 61). Assim sendo:

Tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir, de algum modo, na educação das massas, fora dos bancos escolares. Não é de surpreender, portanto, que a ideia de fazer uso da produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil (Duarte; Alegria, 2008, p. 61).

Conforme mencionado por Duarte e Alegria (2008), desde muito cedo, o interesse pelo cinema como recurso de ensino foi pensado e utilizado em diversas partes do mundo. No Brasil, as primeiras experiências nesse campo, foram introduzidas por “Roquette-Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional” (Duarte; Alegria, 2008, p. 62). Porém, foi a partir da década de 1930, durante a Era Vargas, com a criação do INCE, que se institucionalizou a utilização da cinematografia para a educação. Essa prática continuou sendo utilizada pelos governos posteriores, principalmente durante a Ditadura Civil-Militar, por meio dos cinejornais, conforme mencionado anteriormente.

Nesse mesmo viés, Mirna Fonseca (2016) destaca que entre as décadas de 1930 e 1970, o uso do cinema na educação foi notável, pois a cinematografia era pensada pelos governos, “como uma possibilidade de diminuir as diferenças entre o Brasil e os países desenvolvidos, uma vez que o analfabetismo era um problema de grande vulto a ser vencido” (Fonseca, 2016, p. 36). Nos dias atuais, a autora enfatiza que, em 2014, o governo brasileiro aprovou a Lei nº 13.006/14¹⁹, que alterou a LDB, obrigando a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, provocando “uma possível mudança nos caminhos que essa proposta pode tomar em nosso sistema educacional” (Fonseca, 2016, p. 47).

¹⁸ O Brasil foi influenciado pelo pensamento estadunidense sobre a educação, que acreditava no uso dos meios de comunicação de massa, em especial o cinema, para se educar a população. Sobre o assunto, ver: CATELLI, R. E. A presença norte-americana no debate sobre cinema e educação no Brasil, 1920 a 1950. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_129b195d72232df37124742587b86d26.pdf.

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em 20/12/2024.

Para Mirna Fonseca:

As primeiras iniciativas de inclusão do cinema na educação tinham por objetivo civilizar e educar as massas, numa perspectiva que via o público como receptor passivo e carente de cultura. Os projetos atuais que levam cinema para a escola buscam a formação de pensamento crítico, criação de repertório, formação de gosto e produção, voltados para a autoria e criticidade dos alunos que não são apenas espectadores dos filmes antes escolhidos por outrem, mas curadores e organizadores de cineclubes nas escolas, roteiristas de vídeos, criadores de animações, entre outros. (Fonseca, 2016, p. 38)

Diante disso, conforme demonstram Duarte e Alegria (2008) e Mirna Fonseca (2016), é possível perceber que, no Brasil, historicamente, o uso do cinema na educação, faz parte das políticas públicas educacionais. Inicialmente, o cinema era manuseado como forma de civilizar e educar as massas, que eram tidas como receptores passivos.

Na atualidade, têm ocorrido mudanças de pensamento em relação à abordagem do cinema como recurso para o ensino, sendo incentivado e inserido em diversas atividades educativas nas escolas públicas e comunidades. Segundo Mirna Fonseca (2016), diversos projetos são desenvolvidos em escolas, envolvendo a atuação de professores, pesquisadores, organizadores de cineclubes, que desenvolvem cursos, oficinas, aulas e experiências que abordam o cinema e a educação, possibilitando olhares críticos e outras sensibilidades nos estudantes, que deixam de ser apenas meros receptores passivos de informações.

Nesse contexto, Mirna Fonseca (2016) evidencia que, na década de 1990, houve um recomeço de estudos e pesquisas acadêmicas que abordam o cinema e a educação, porém, foi a partir dos anos 2000, que a produção científica sobre o assunto começou a se intensificar.

Em pesquisa realizada no ano de 2012 sobre publicações que tratam de cinema e educação, filmes na escola ou trabalho com audiovisual em sala de aula, encontramos disponíveis no banco de dissertações e teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 81 dissertações e 41 teses sobre o tema, defendidas entre 2002 e 2011. De 2011 até então, esse número já cresceu bastante, pois foram criados ou têm se fortalecido periódicos especializados, cursos de pós-graduação, pesquisas acadêmicas e grupos de pesquisas, além de congressos e eventos (nacionais e internacionais) que abordam academicamente esse tema. Além disso, temos acompanhado o crescimento do número de festivais de cinema e arte que valorizam a produção audiovisual feita nas escolas e promove a interação entre estudantes, cineastas e o público em geral²⁰ (Fonseca, 2016, p. 38 - 39).

²⁰ Em seu artigo: *Cinema na escola para quê?*, Fonseca (2016) destaca alguns eventos que abordam o tema cinema e educação: CineOP (anual, Ouro Preto-MG, 11ª edição em 2016); Festival Internacional Pequeno Cineasta (Rio de Janeiro, 5ª edição em 2015); Encontro Internacional de Cinema e Educação (Rio de Janeiro, 8ª edição em 2015); Seminário Internacional de Cinema e Educação – Rede Kino (2ª edição em 2014), etc. Além disso, a autora evidencia projetos desenvolvidos em parcerias entre universidades e escolas que objetivam diminuir a distância entre o cinema e espaço escolar. Dentre eles, o projeto *Cinead*: cinema para aprender e desaprender, organizado no Rio de Janeiro em 2006, pela professora Adriana Fresquet. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1526>

Conforme enfatiza Mirna Fonseca (2016), o campo de pesquisa sobre o cinema e a educação vem sendo discutido, teorizado e, consequentemente tem se fortalecido por meio de grupos de estudo, cursos de pós-graduação e publicações periódicas especializadas, reforçando as práticas de trabalho com o audiovisual em sala de aula. Nota-se ainda que as produções teóricas sobre a abordagem do cinema na educação podem proporcionar uma melhora no processo de ensino - aprendizagem, permitindo outros saberes e sensibilidades ao tensionar o cinema com a educação e o ensino de história.

Os pesquisadores Valle e Ravanello (2017) se dedicaram a refletir o cinema como potência pedagógica e instrumento que viabiliza a produção de aprendizagens, mobilizando conexões entre as artes visuais e as possibilidades de ensino produzidas no âmbito educacional. Para eles, o cinema é uma forma de expressão artística que proporciona inúmeras maneiras de aprender e ensinar. Os autores destacam que nas últimas décadas, o cinema tem sido empregado em diversos projetos voltados para a educação no Brasil, proporcionando inúmeras experiências, pesquisas e publicações de grupos de estudos. Para os pesquisadores:

O uso do cinema como um ponto de partida para desenvolver projetos educativos - sobretudo, nos últimos dez anos, no contexto nacional - tem assinalado variadas experimentações, publicações a partir de agrupamentos de textos produzidos em grupos de pesquisa, ensaios, atravessamentos diversos em que o cinema constitui-se fio condutor e/ou mote reflexivo para desencadear escritas narrativas, dissertações e teses de doutorado em Educação e áreas afins. [...] Há experimentações que apostam em práticas educativas embasadas pela crítica, pela produção criativa e emancipatória transitando entre campos que articulam conceitos e contextos plurais de produção de significados. Por outro lado, é recorrente também a tentativa de pedagogizar o cinema seguindo um receituário de como fazer, como ver e o que ver nos filmes. (Valle; Ravanello, 2017, p. 80 – 81)

Conforme demonstram Valle e Ravanello (2017), desde meados dos anos 2000 as pesquisas e reflexões que envolvem o cinema e a educação têm crescido, desencadeando um intercâmbio entre as áreas de conhecimento afins, proporcionando o aumento da escrita de dissertações e teses de doutorado. Percebe-se ainda que os projetos e as pesquisas visam a experimentações que norteiam práticas educativas críticas, que transitam de maneira interdisciplinar entre os campos de saber, articulando conceitos, ressignificações e outras sensibilidades entre os educandos. Dentre essas possibilidades, é possível enfatizar, as potencialidades das abordagens entre o Cinema e o Ensino de História.

Assim, ao verificar as pesquisas que abordam o cinema e o ensino de história, percebo que os estudos estão em ascensão, mesmo não sendo um campo majoritário entre os pesquisadores, conforme indica um artigo publicado pelos pesquisadores Perinelli Neto *et al.*

(2019) que aborda pesquisas sobre o tema realizadas por meio da análise de levantamento bibliográfico e verificação de currículo Lattes apresentados no ENPEH entre 1995 e 2013²¹.

Os autores Perinelli Neto *et al.* (2019) selecionaram dezenove textos que abordam pesquisas sobre cinema e ensino de História, realizados por 24 autores. Segundo os pesquisadores, doze trabalhos se dedicam a utilizar o cinema relacionado ao conteúdo e como material pedagógico atrelado a assuntos pertencentes à disciplina de História. Dez trabalhos se dedicam a analisar o uso do cinema em sala de aula. Foram encontrados apenas três trabalhos que se dedicam a abordar e problematizar a linguagem filmica, ou seja, o roteiro, enredo, montagem, posicionamento de câmera e ficha técnica e, apenas um trabalho realizado que envolve a produção filmica como proposta pedagógica produzido com, ou pelos alunos, foi encontrado.

O segundo maior grupo de titulações obtidas pelos autores que publicaram sobre cinema e ensino de História nas edições do ENPEH analisadas envolve o campo da Educação. Nota-se, porém, que do total de 13 trabalhos (oito dissertações e cinco teses), apenas três tratam dessa temática e outros dois abordam temáticas próximas (televisão e mídia) (Perinelli Neto *et al.*, 2019, p. 158).

Conforme demonstrado, é possível notar que o campo de pesquisa que envolve o Cinema e o Ensino de História é amplo, apresentando várias possibilidades de investigações, permitindo suas mobilizações em sala de aula. Destaca-se que os autores verificaram pesquisas e trabalhos que foram apresentados apenas no ENPEH entre 1995 e 2013, revelando que no período analisado, o número de trabalhos apresentava-se constante, porém, ainda tímido para um espaço de quase vinte anos.

Entretanto, Perinelli Neto *et al.* (2019), destacam que esse campo de investigação tem tomado novas proporções. Para os autores:

Nos últimos anos, novos fatores, como a Lei 13.006/2014 (que trata da exibição de filmes nacionais como componente curricular), a expansão de Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação e de Ensino, bem como a criação do ProfHistória (Programa de Pós-Graduação Profissional ofertado em rede nacional) dotam o cinema de novas oportunidades tanto no ensino como na pesquisa (Perinelli Neto, Brandolezi, Silva e Oliveira *et al.*, 2019, p. 160).

Nesse mesmo caminho, a pesquisadora Vitória Azevedo da Fonseca (2019), destaca que a partir da criação do Programa de Pós-Graduação Profissional em rede nacional ProfHistória em 2012, houve o crescimento das pesquisas que envolvem o cinema, a história e a educação,

²¹ Trata-se do artigo, Ensino de história e cinema: indícios e reflexões sobre nomes, lugar social e campo de pesquisa (ENPEH – 1995/2013) (Perinelli Neto *et al.* 2019) Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/526> .

contribuindo “para o aumento das reflexões sobre as práticas docentes, e, portanto, dos trabalhos que relacionam cinema e ensino de história” (Fonseca, 2019, p. 11).

Em sua análise, que abrange o período de 1993 a 2016, a pesquisadora Vitória Fonseca (2019) realizou um levantamento qualitativo de produções acadêmicas, teses, dissertações, artigos, monografias e livros, que abordam o cinema, a história e a educação encontrados na plataforma on-line do Google Acadêmico e na Base de dados da Capes. Assim sendo, para a autora, a abordagem que envolve cinema e história vem se firmando como uma área de “estudos que integra pesquisadores de ambas as áreas, com abordagens variadas, que partem de preocupações historiográficas e/ou estéticas, propondo relações variadas entre os termos” (Fonseca, 2019, p. 08).

Diante disso, Vitória Fonseca (2019) em diálogo com Robert Rosenstone (2014), destaca que as produções científicas sobre Cinema e História apresentam campos de pesquisa distintos. Existem aquelas que apontam para a relação e reflexão entre os filmes e os textos e outras que optam por valorizar apenas o filme como possibilidade de análise.

Ou seja, historiadores que enfocam nos processos de construção de interpretações do passado, considerando a produção historiográfica, e, aqueles que, em geral, não são historiadores, que pensam a relação a partir da análise estética dos filmes. [...] Há também aquelas pesquisas que, pensando nos “potenciais pedagógicos” do cinema e, mais recentemente, dos audiovisuais, desenvolvem reflexões a respeito, tanto no âmbito do “Ensino de História”, em departamentos de História quanto em departamentos de Educação (Fonseca, 2019, p. 08).

A partir da constatação realizada por Vitória Fonseca, pode-se inferir que em relação ao período analisado, houve uma maior mobilização de pesquisas e, consequentemente aumentaram os trabalhos que interagem o cinema, a história e a educação. A criação do ProfHistória revela a crescente importância acerca das pesquisas sobre cinema e ensino de história, evidenciando que existem várias possibilidades de investigação e diálogos entre as áreas de conhecimento, contribuindo para a mobilização do cinema com a prática docente.

Assim, em uma busca que realizei no site do ProfHistória Nacional, utilizei separadamente as palavras-chave: *cinema, filme e audiovisual*, com o objetivo de encontrar pesquisas que abordam cinema e o ensino de história. Foi possível verificar, usando as palavras *cinema, ou filme*, 32 (trinta e duas) dissertações, publicadas entre os anos de 2016 e 2022. Com a palavra-chave *audiovisual*, foram localizadas 22 (vinte duas) dissertações, publicadas entre 2017 e 2021²².

²² Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>.

Ao verificar os títulos das dissertações e nomes dos autores, percebi que dezenove trabalhos se repetem na busca, ou seja, aparecem duas vezes, sendo encontrados utilizando tanto a palavra-chave *cinema* quanto a palavra *filme*. Três pesquisas podem ser encontradas utilizando qualquer uma das palavras-chave e, apenas duas dissertações se repetem ao utilizar como busca, *cinema* ou *audiovisual*. Além disso, seis dissertações são encontradas apenas uma vez, a partir da palavra *cinema*, onze com a palavra *filme* e dezesseis trabalhos podem ser encontrados exclusivamente com a palavra *audiovisual*²³.

Ao meu olhar, as dissertações realizadas no Mestrado Profissional em Ensino de História, disponibilizadas no site do ProfHistória Nacional, revelam que o campo de pesquisa sobre o Cinema e o Ensino de História continua em ascensão, mostrando a sua importância e a grande contribuição dessa área para novas abordagens, interpretações e discussões sobre o tema, o que pode repercutir nas práticas trabalhadas, por professores que atuam na educação básica mais sensíveis e atuantes na mobilização de filmes em sala da aula. Além disso, demonstra a magnitude do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional, abrangendo várias instituições associadas pelo país, em que os pesquisadores se dedicam em realizar produções inovadoras, voltadas para a busca de um ensino de história de qualidade para as escolas públicas brasileiras.

Sendo assim, com o objetivo de verificar as abordagens e as possibilidades de discussões teórico-metodológicas e também analisar como estão sendo organizadas as propostas pedagógicas, bem como os produtos educacionais elaborados pelos pesquisadores do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, procurei identificar as dissertações que mais se aproximam da minha temática. Percebi que existem muitas pesquisas realizadas sobre o cinema e a mobilização de filmes como recursos didáticos e, metodologias que abordam os usos do cinema e a promoção de estudantes como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, destaco a dissertação: *Cinema e ensino de história na Escola Graça Aranha em Imperatriz - MA*, de Nice Rejane da Silva Oliveira (2018), que realizou uma importante pesquisa na Universidade Federal do Tocantins, abordando experiências produzidas por meio da utilização do cinema, como suporte pedagógico nas aulas de História em escola pública do Estado do Maranhão. É importante destacar que a autora faz uma crítica à

²³ No site do ProfHistória Nacional, estão disponíveis no banco de dados, as dissertações publicadas entre os anos de 2016 e 2022. Porém, Isto não significa que as produções do Programa de Pós-graduação se encerraram. As publicações de trabalhos realizados a partir de 2023, podem ser encontradas nos repositórios das Instituições credenciadas no Programa em rede Nacional. Esta pesquisa não tem o objetivo de realizar uma análise qualitativa ou quantitativa de pesquisas publicadas no ProfHistória. Esse pequeno esboço, contribuiu para constatar que as pesquisas sobre o Cinema e o Ensino de História, são constantes e enriquecem as discussões e possibilidades de abordagens sobre o tema na prática escolar.

mobilização de filmes em sala de aula, realizada por professores apenas como ilustração do conteúdo ensinado, deixando de lado a problematização da linguagem cinematográfica. Segundo a autora, torna-se necessário “perscrutar o potencial comunicativo da narrativa filmica na educação básica, de forma a estimular os alunos a interagirem com a imagem de forma crítica” (Oliveira, 2018, p. 8), incentivando outras interpretações e sensibilidades nos estudantes sobre os filmes e a história.

Em sua análise, Nice Rejane da Silva Oliveira (2018), fez uso de informações e dados que foram adquiridos em rodas de conversa mobilizadas por professores de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) como estratégia pedagógica, em suas aulas. A autora ainda verificou, a trajetória e as indicações de filmes como recurso pedagógico proposto em livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, utilizados por professores da Escola Graça Aranha. Em seu produto final, apresentou como proposta o projeto “Luzes, Câmera e Educação”, a ser implementado na escola e “apurou-se que as rodas de conversa constituem um procedimento interessante para a proposição de metodologias e de melhorias no ensino de História, que pode ser implementada na formação continuada dos professores” (Oliveira, 2018, p. 08).

A dissertação, *O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história*, realizada por Vitaly Costa e Silva (2020) no ProfHistória da UFRJ, em que o autor, aborda “o aprendizado da linguagem cinematográfica como elemento que pode potencializar a utilização do cinema nas aulas de História” (COSTA E SILVA, 2020, p. 7) relaciona-se à minha proposta, ao realizar uma análise da linguagem cinematográfica propondo a mobilização de filmes como recursos de ensino nas aulas de História.

Para realizar sua pesquisa, Vitaly Costa e Silva (2020) mobilizou filmes que tematizam o período da ditadura civil-militar brasileira, analisando-os como narrativas que compõem determinadas imagens do passado, que “possibilitam também compreender a sociedade presente que as produziu” (Costa e Silva, 2020, p. 39). O autor apresentou como proposta pedagógica dois produtos educacionais: um guia escrito e um audiovisual, que objetivam o entendimento da linguagem cinematográfica entre os docentes. Além disso, possibilitar que a utilização do cinema em sala de aula se torne um ato “mais diversificado e capaz de promover uma educação de olhar e a autonomia entre os discentes” (Costa e Silva, p. 73).

Assim sendo, torna-se importante enfatizar que, para o autor:

No caso que mais nos interessa, pormenores numa cena de um determinado filme, acerca dos quais muitas vezes não prendemos nossa atenção, como a cor de um objeto,

um movimento de câmera, a disposição dos atores ou o efeito provocado por um som, podem nos revelar entendimentos acerca da narrativa que vão muito além daquilo que está mais explícito, como a fala dos personagens, por exemplo.

Trata-se de perceber, e levar os alunos a perceberem, que, ao entrarmos em contato com uma obra de arte, existem possibilidades de entendimentos acerca da mesma, ou seja, existem diferentes níveis de compreensão que podem ser alcançados. Trata-se de perceber também que existem ferramentas que podem estimular e auxiliar tanto a nós professores quanto a nossos alunos a alcançar tais níveis de compreensão. (Costa e Silva, 2020, p. 37 – 38)

Conforme mencionado, percebo que ao mobilizar filmes em sala de aula como recurso didático, é possível que os estudantes, por meio das imagens, dos diálogos, do som e do conteúdo ensinado, possam refletir, produzir questionamentos e ressignificações, outras interpretações e sensibilidades sobre o assunto discutido na aula. A mobilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem pode estimular o raciocínio sobre determinado assunto trabalhado junto aos educandos e, ao mesmo tempo auxilia os professores na produção de conhecimento.

Enfatizo também a dissertação, *O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos - EJA em Araguaína - TO*, da pesquisadora e professora, Eliane Leite Barbosa Bringel (2016), em que a autora analisa “o uso do filme como recurso didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem de História” (Bringel, 2016, p. 13), partindo de suas inquietações e percepções, de que as práticas utilizadas por professores de história, somente com a intervenção de livros didáticos e cadernos em suas aulas, não mais se sustentam na atualidade. Além disso, sua aptidão e experiência com o uso de filmes como recursos didáticos em suas aulas, a incentivaram na busca de mais conhecimento acerca do tema.

Torna-se importante destacar a percepção da autora sobre o uso do cinema como recurso didático na sala de aula. Em diálogo com o Historiador Marcos Napolitano (2009), a autora enfatiza que:

Nesta perspectiva, ao pensar em cinema, é interessante percebê-lo como integrante de uma gama de outras produções imagéticas, produzidas pelas mais diversas necessidades humanas. Sua utilização como recurso didático requer alguns cuidados, não podendo, por isso, ser encarado como um transmissor de verdades absolutas. Seu uso, portanto, não pode ser pensado de forma simplista, ou seja, com a ideia de que apenas assistindo a um filme e repassando-o aos alunos o professor estará apto para discutir sobre o tema em questão. É preciso, antes de tudo, estabelecer um objetivo - geral ou específico -, planejar e estruturar o que quer fazer, o que deseja alcançar com esse recurso (Bringel, 2016, p. 36).

Diante disso, comprehendo que ao mobilizar filmes como recursos didáticos na sala de aula, é imprescindível que o professor, aborde junto aos estudantes que as produções filmicas, são carregadas de peculiaridades e intencionalidades. Assim, compete ao professor realizar um intercâmbio explicativo entre o filme apresentado e os educandos, fazendo com que tenham

olhares e interpretações diferenciadas, não apenas como simples espectadores, mas pessoas críticas, proporcionando assim, outras sensibilidades entre o conteúdo ensinado, o filme e as experiências vivenciadas pelos alunos.

Em outra passagem, Bringel (2016), em diálogo com o Filósofo Walter Benjamin evidencia que os professores, ao proporem esses recursos em sala de aula, devem estar atentos, explicitando aos alunos que os filmes, além de serem obras de arte, também são mercadorias, carregadas de significados e objetivos. Segundo a autora:

Em face dessa inter-relação, os filmes devem ser compreendidos, segundo nos esclarece Benjamin (1987), em sua condição de arte e mercadoria. Em consequência dessa dupla natureza, estão centradas nas pessoas, que em relação à arte podem se tornar sujeitos, mas que em concernência à mercadoria podem se tornar objetos (Bringel, 2016, p. 19).

Compreender que o cinema, ou o filme, é uma obra de arte e que pode ser visto ou interpretado como qualquer outra manifestação da arte, no meu entendimento, isso deve ser explicitado aos estudantes pelo professor, porém, também deve-se demonstrar que, sendo uma forma de expressão artística, questionamentos também devem ser realizados. Principalmente ao propor a utilização de filmes como recursos para o ensino de história, pois sendo um produto do capital, está abarrotado de significados e interesses de quem o produziu. Assim, é essencial que o professor seja um mediador, capaz de relacionar o conteúdo ensinado, com os signos expostos no filme, a fim de que o estudante não seja apenas um espectador passivo, receptor das imagens, mas sim, sujeitos críticos.

Esse pequeno esboço sobre as dissertações do ProfHistória, em especial, as que abordam o Ensino de História e o Cinema, relaciona-se ao objeto desta dissertação ao abordarem a mobilização de filmes como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, mostrando cada trabalho com suas especificidades e propostas pedagógicas. Assim, de maneira geral, pode-se inferir que essas pesquisas e propostas de abordagens demonstram que existem olhares e metodologias diversificadas, com o propósito de produzir conhecimento e novas possibilidades a serem utilizadas por professores de história em escolas de educação básica do Brasil.

Considerando que o objetivo deste trabalho é elaborar um material de apoio que possa oferecer aos professores metodologias alternativas para o ensino de história, tendo como foco principal o papel das crianças e dos adolescentes como agentes ativos da história, no próximo capítulo, analisarei algumas abordagens historiográficas acadêmicas e escolares sobre a participação desses sujeitos em diferentes contextos históricos.

CAPÍTULO II - CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM NARRATIVAS HISTORIAGRÁFICAS

Neste capítulo me dedico a apresentar e a refletir sobre algumas narrativas historiográficas acerca da história de crianças e adolescentes. Além disso, busco analisar as narrativas escolares sobre crianças e adolescentes, principalmente através dos livros didáticos que utilizo em minhas aulas e atento a mudanças provocada pelo Novo Ensino Médio.

2.1 Narrativas historiográficas acadêmicas

Neste tópico, verifico algumas narrativas e interpretações sobre a historiografia da criança e do adolescente, que formou uma noção hegemônica da infância e adolescência excluída, desprezada pelos adultos e que, especialmente no tocante às crianças pobres, em grande parte pensada como menores abandonados e problemáticos que devem estar sob a tutela do governo, como destaca Costa Júnior (2023):

[...] a historiografia da infância sendo lida em sua exterioridade traz à tona conceitos, paradigmas e modelos de análise que estão constituídos no pensamento ocidental, o que implica em concepções sobre vida, direito, linguagem, sociabilidade etc. Há um campo interdisciplinar voltado aos problemas da infância. Aí a figura do menor não se apresenta como “novidade” (Costa Júnior, 2023, p. 160).

Conforme enfatizado por Costa Júnior, a história e a historiografia sobre a infância e a adolescência²⁴ sempre foi influenciada pelo pensamento europeu. Portanto, está diretamente relacionada a conceitos e a interpretações que abordam os problemas da infância, como exploração, desprezo, falta de direitos e, principalmente, sobre a questão do menor abandonado, muito presente na historiografia brasileira.

Assim sendo, Costa Júnior (2023, p. 164) evidencia ainda que a historiografia sobre a infância surge nos anos 1960, “o que se explica pelo momento em que surgiu e as condições de

²⁴ Segundo Philippe Ariès (1981), a palavra infância tem origem derivada de *enfant*, que quer dizer não falante. Assim, durante a Idade Média, a primeira idade era a infância, que começava quando a criança nascia e durava até os sete anos. A segunda idade durava até os quatorze anos e chamava-se *pueritia*. “Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*” (Ariès, 1981, p. 42).

Conforme o ordenamento jurídico brasileiro, em especial o ECA, considera-se criança, a pessoa que possui até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Diante disso, optei por utilizar como referência, as considerações presentes no ordenamento jurídico brasileiro, por se tratar de uma pesquisa relacionada ao tempo presente. Em determinados momentos no decorrer do texto, utilizei a palavra infância para me referir a crianças com até 12 anos de idade.

pesquisa que lhe deram sustentação dentro das renovações dos Annales no caso francês”, destacando a obra *História social da criança e da família*, do historiador francês Philippe Ariès, pioneira nos estudos sobre infância e a adolescência.

Os ensinamentos de Philippe Ariès foram fundamentais para compreender que a ideia de infância foi sendo construída ao longo do tempo na Europa. Em sua obra, o autor elaborou um perfil do sentimento da infância desde o século XII, utilizando fontes diversas, como escritos de literatura, pinturas, fotos, diários, músicas, iconografia religiosa da Idade Média, lápides de túmulos e textos de historiadores franceses. Assim sendo, Ariès ensina que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afecção pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p. 152).

É possível perceber que durante a Idade Média, segundo Ariès, o sentimento de infância inexistia. A criança era vista como uma espécie de instrumento manipulado conforme os interesses e as necessidades dos adultos. Não era possível visualizar crianças correndo e brincando entre si como acontece na sociedade atual. Portanto, percebe-se que a duração da infância se limitava ao período de maior fragilidade. Após adquirir uma certa independência em relação à mãe, a criança logo ingressava e partilhava dos mesmos trabalhos junto aos adultos.

Ao enfatizar que não existia o sentimento da infância conforme valores medievais, o autor demonstra que essa sensibilidade não era reconhecida, o momento em que a criança podia ser criança, como nos moldes da sociedade atual, simplesmente era ignorado. Assim sendo, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se desse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1981, p. 52). Diante disso, comprehendo que o sentimento da infância foi se transformando com o passar do tempo, de acordo com os diferentes e diversos contextos histórico sociais e experiências individuais dos sujeitos. Portanto, as crianças que vivem no momento atual, não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

Entretanto, mesmo sendo possível perceber que não havia espaço para a infância na sociedade medieval, Ariès destaca que um sentimento superficial em relação à infância foi surgindo entre os séculos XVI e XVII, chamado de “paparicação”, que aos poucos foi se

tornando mais sensível em alguns adultos, principalmente mães e amas de leite, encarregadas de cuidar das crianças. Segundo Ariès, esse sentimento:

[...] era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1981, p. 12).

É possível perceber que esse novo sentimento que o autor chama de “paparicação” não era algo comum a todas as pessoas, basicamente era atribuído às mães e às amas. Diante disso, a maioria das pessoas não era sensível em demonstrar qualquer tipo de carinho ou afetação sobre as crianças. Mesmo se morressem, não era comum à maioria dos adultos demonstrar sofrimento. Algumas pessoas que eram classificadas por Ariès como “rabugentas”, reagiam com irritação ao tratamento afetivo e cuidadoso adotados pelas mulheres em relação às crianças.

Assim sendo, a sociedade medieval mal via a criança, pior ainda era a situação do adolescente, de criança pequena e engraçadinha, logo que possível, conforme os valores da época, havia a passagem da infância para o homem jovem, sem necessariamente experimentar as etapas da juventude. Nessa perspectiva, a ideia de adolescência somente começaria a se formar no século XVIII.

Diante disso, Hermida (2021), ao dialogar com Ariès, enfatiza que:

[...] as crianças faziam parte da dinâmica societária em diversos momentos da história da própria humanidade, por outro, elas só adquirem nova visibilidade a partir do século XVII, pois não existia até esse momento um sentimento de infância, conforme o que entendemos por criança nos dias de hoje. O autor consegue descrever a história das categorias criança e adolescência na passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista. No entanto, na pesquisa realizada por Ariès (2015) não encontramos qualquer tipo de referência aos filhos da classe trabalhadora. (Hermida, 2021, p. 36)

Conforme mencionado, percebe-se que Ariès realizou uma análise minuciosa sobre a infância e a adolescência, evidenciando que entre a Idade Média e o surgimento do capitalismo, não existia um sentimento em relação às crianças e muito menos aos adolescentes. Além disso, nota-se que em seus estudos, o autor destacou as crianças filhas de aristocratas e burgueses que surgiam na Europa, porém algumas lacunas em relação à infância e à adolescência são perceptíveis, especialmente em relação às crianças filhos dos proletários. Daí, a necessidade de verificar outras narrativas historiográficas sobre a participação de crianças e adolescentes como sujeitos na história.

Assim sendo, em meu caminho nesta pesquisa, busquei como referencial, os ensinamentos e as sensibilidades do Historiador inglês E. P. Thompson sobre a participação histórica da infância e da adolescência em meio à classe operária inglesa. Em sua obra *A formação da classe operária inglesa* (1963), Thompson realizou uma abordagem histórica buscando analisar e compreender o modo como a classe operária inglesa foi se organizando culturalmente, diante da exploração capitalista entre os séculos XVIII e XIX.

Sobre isso, no Volume II da obra, *A formação da classe operária inglesa*, especificamente no Capítulo *Padrões e experiências*, Thompson (1987) além de discorrer sobre as novas situações e os padrões de consumo, de moradia, de natalidade e de mortalidade vivenciados por trabalhadores ingleses, também se dedica a analisar sobre a infância. Assim, segundo o autor, entre 1780 e 1840 houve a intensificação da exploração do trabalho infantil na Inglaterra, conforme foi acontecendo a modernização do processo de industrialização. Conforme o movimento e a dinâmica social do período de industrialização se intensificaram, a infância e a adolescência experimentaram a exploração do capitalismo em ascensão na Inglaterra. Segundo Thompson:

Este fato foi observado tanto nas minas menores e ineficientes, onde as galerias eram às vezes tão estreitas que apenas as crianças poderiam atravessá-las sem dificuldade, quanto em diversos campos carboníferos maiores onde – conforme o ponto de extração se afastava da mina – as crianças eram empregadas como ajudantes de cozinheiro ou como operadores das portinholas de ventilação. Nas fábricas, a força de trabalho infantil e juvenil crescia a cada ano; em diversos dos ofícios “indignos” ou relacionados com o trabalho externo, seu trabalho tornava-se mais intenso, e a jornada, mais longa (Thompson, 1987, p. 202).

Conforme os moldes da sociedade inglesa, no período de ascensão da industrialização, a introdução e a exploração das crianças no modo de produção capitalista era algo visto e praticado com normalidade, principalmente em se tratando de locais estreitos e apertados, ou qualquer outra atividade que permitiam desenvolver funções possíveis somente para crianças ou adolescentes, que eram forçados a uma longa e extenuante jornada de trabalho.

Essa situação de exploração em relação às crianças, conforme o capitalismo se desenvolvia, já era denunciada por Marx e Engels (1848) ao escreverem *O Manifesto Comunista*:

Quanto menos destreza e força exige o trabalho manual, isto é, quanto mais a indústria moderna se desenvolve, tanto mais o trabalho dos homens é substituído pelo das mulheres e crianças. Diferenças de sexo ou de idade não têm mais qualquer relevância social para a classe trabalhadora. Só há instrumentos de trabalho, cujo preço varia conforme a idade e o sexo (Marx; Engels, 2008, p. 22-23).

Conforme demonstram Marx e Engels (2008), as crianças eram exploradas pelos capitalistas, especialmente pelo fato de que determinados trabalhos nas fábricas somente poderiam ser realizados por elas. Nessa época não havia qualquer diferença de tratamento em relação ao trabalho dos adultos, das mulheres, das crianças e dos adolescentes, posto que todos eram tratados como se fossem iguais. Aos olhos dos patrões, o trabalho infantil era considerado normal, o que realmente interessava era pagar um baixo salário e aumentar os lucros.

Mesmo sendo considerada como uma situação normal, a exploração do trabalho infantil não era algo novo, que teria surgido com o advento da industrialização, pois em sua análise sobre a infância, Thompson enfatiza que o “trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780 e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola” (Thompson, 1987, p. 203). Segundo o autor, o que era predominante no trabalho infantil na Inglaterra, estava diretamente relacionado ao trabalho doméstico em meio ao ambiente familiar. “As crianças que mal sabiam andar podiam ser incumbidas de apanhar e carregar coisas” (Thompson, 1987, p. 203).

Assim, em se tratando da família e das relações dos pais com as crianças, Thompson enfatiza que a criança foi sendo inserida no campo do trabalho de maneira gradual, respeitando a idade e a capacidade da criança. Normalmente eram atividades variadas, desde a entrega de mensagens, a coleta de frutas, lenha e brincadeiras.

Acima de tudo, o trabalho era desempenhado nos limites da economia familiar, sob o cuidado dos pais. É verdade que as atitudes dos pais em relação às crianças foram excepcionalmente severas durante o século 18, mas não há indícios sobre sadismo generalizado ou falta de carinho (Thompson, 1987, p. 205).

É possível perceber que a sensibilidade demonstrada por Thompson, em se tratando das relações familiares, dos pais com os filhos se assemelha ao entendimento de Ariès sobre o sentimento de infância que inexistia até o século XVII no ambiente familiar, posto que na passagem da sociedade feudal para o sistema fabril capitalista, a partir do momento que a criança conseguia desempenhar alguma atividade ou trabalho, logo ela era introduzida ao mundo adulto do trabalho e à exploração. Entretanto, neste aspecto, o que diferencia os dois historiadores é o fato de Ariès se dedicar principalmente às crianças mais abastadas, enquanto Thompson se dedica a analisar as crianças filhos de operários ingleses.

De acordo com os ensinamentos de Thompson (1987), comprehendo que o sistema capitalista não foi o “grande” inventor da exploração infantil, porém, foi a partir da ascensão da industrialização, e da necessidade de mão de obra barata e fácil de controlar, que foram surgindo as condições para que as crianças trabalhassem nas fábricas como se fossem adultos.

Conforme surgiam as necessidades das famílias operárias, assim que fosse possível, as crianças eram inseridas no trabalho fabril, sob a supervisão de capatazes, submetidas e forçadas a longas e ininterruptas jornadas de trabalho, com um salário muito inferior ao dos adultos. Sobre isso, Thompson é enfático ao afirmar que “a exploração das crianças, na escala e na intensidade com que foi praticada, representou um dos acontecimentos mais vergonhosos da nossa história” (Thompson, 1987, P. 224).

Observando o processo histórico que conduziu à conquista dos direitos das crianças e dos adolescentes no cenário internacional e nacional, tem-se um longo percurso “de exploração, falta de carinho e submissão a que foram sujeitados no decorrer dos séculos até a conquista de direitos, o que se deu através dos vários acordos e tratados internacionais que lhes garantiram a condição de sujeitos de direitos” (Silva, 2022, p. 11).

Durante a Idade Média, de acordo com os valores e as práticas da sociedade europeia, formaram-se imagens das crianças conforme atuavam os adultos. Após chegarem à idade considerada ideal para o trabalho, elas eram designadas pelos adultos a realizarem qualquer atividade junto aos pais ou pessoas mais velhas. Originou-se, dessa forma, um sentimento de desconsideração em relação às crianças e aos adolescentes, que eram tratados como iguais, pois, não existia qualquer legislação que os diferenciava dos adultos.

Segundo Josiane Rose Veronese, não havia direitos ou leis que protegessem e diferenciassem as crianças dos adultos:

O sentimento de desconsideração para com a criança perdurou por toda a Idade Média e início dos tempos modernos, apenas sendo modificado parcialmente no século XVII. O dispêndio parental durava até aproximadamente os sete anos de idade, sendo que após essa idade a criança se misturava aos adultos, sendo obrigada a atuar e agir conforme os adultos, sem uma identidade, sem um tratamento especial. Não possuíam privacidade ou intimidade, a sua vida era agregada às demais, sem um cômodo próprio, sem roupas específicas, às vezes até sem uma família própria, andavam pelas ruas sozinhas, submetidas às mesmas duras leis destinadas a qualquer cidadão livre (Veronese, 2015, p. 27).

Conforme Veronese, ao dialogar com Ariès, com sete anos de idade as crianças já eram consideradas aptas para agirem conforme os adultos, sem nenhum tipo de tratamento diferenciado. Além disso, eram submetidas às mesmas leis que vigoravam para os adultos. Dessa maneira, diante daquele contexto, ao se aplicar as mesmas leis dos adultos para meninos e meninas, é possível perceber que havia uma vida de penúria e submissão, sem liberdade para brincadeiras, pois, nos moldes sociais da época, era comum submeter o público infantil à discriminação e à exploração já existentes no mundo adulto.

Para Veronese (2015), no século XVII aconteceram mudanças importantes em relação às crianças e aos adolescentes, pois a sociedade europeia percebeu a necessidade de valorizar a educação. Inicialmente, a educação foi pensada e utilizada como uma forma de adestramento. As escolas que surgiram naquele momento, enclausuravam e retiravam das crianças a pouca liberdade que possuíam.

A autora destaca que a Revolução Industrial proporcionou grandes transformações na Idade Contemporânea, pois:

O início de todo o movimento de industrialização da Europa influí consideravelmente no comportamento da população, principalmente dos infantes. A criança ganha outra dimensão. Anteriormente desprezada e insignificante, passa a ser concebida como uma produtiva força de trabalho. Pela sua natureza minoritária e frágil, é largamente explorada nas frentes de trabalho, sendo submetida a jornadas intensivas com remunerações significativamente inferiores às dos homens (Veronese, 2015, p. 29).

É possível perceber que o processo de industrialização provocou transformações na sociedade. Em relação à infância e à adolescência com a Revolução Industrial, o sentimento de desprezo ou desconsideração continuam, porém o significado da exploração ganha novos sentidos, pois os indivíduos mais novos passam a ser vistos como uma nova força de trabalho a ser utilizada nas indústrias, submetidos a longas e extenuantes jornadas de trabalho, com remuneração inferior aos adultos, sem leis e direitos que os protegessem.

Assim sendo, Veronese (2015) enfatiza que, no contexto da Revolução Industrial, as crianças que eram exploradas e trabalhavam nas fábricas, pertenciam ao proletariado. Já os filhos da burguesia apenas assistiam de longe ao processo, eram enviados para estudar nas melhores escolas e para assumir a direção das indústrias depois de formados.

Diante disso, a preocupação com possíveis direitos para crianças e adolescentes se intensificou durante o século XX. Principalmente no período entre guerras, com a criação da Liga das Nações e a promulgação da Carta de Genebra de 1924, após a 2^a Guerra Mundial, por intermédio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que se consolidou em âmbito internacional, em 1989, por meio da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança.

Em relação ao Brasil, Veronese (2012) enfatiza que para relatar a história das crianças e dos adolescentes, também é necessário conhecer a história das instituições que foram surgindo no país, para proporcionar-lhes uma suposta proteção e vigilância. Além disso, a autora destaca que nos instrumentos jurídicos brasileiros é notável que a infância e a adolescência sempre estiveram em segundo plano na sociedade.

Segundo Veronese (2012), desde o início do século XX, o Estado brasileiro achou por bem investir e criar instituições públicas voltadas para o recolhimento das crianças e dos adolescentes que estivessem em situação de abandono. Essa foi a maneira encontrada pelos governantes de retirar das ruas esses sujeitos considerados malquistas pela sociedade. Exemplo disso foi o Instituto Disciplinar, criado no Estado de São Paulo em 1902, que serviu “como instituição de internamento para crianças e adolescentes em situação de abandono e aqueles considerados delinquentes” (Veronese, 2012, p. 27).

Para regulamentar uma legislação específica objetivando controle sobre a infância e a adolescência, foi criado pelo governo brasileiro o primeiro Código de Menores, em 1927. Por meio dessa legislação, crianças e adolescentes passam a ser consideradas como menores, porém, essa perspectiva se destinava somente aos que estivessem em situação de abandono ou delinquência. Assim sendo, Veronese (2012) enfatiza que a política social estruturada pelo Código, através da institucionalização de crianças e adolescentes, não resolveu o problema, pois não havia infraestrutura suficiente e adequada nos institutos disciplinares para suprir a demanda.

Durante a Era Vargas, foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que também buscava “resolver o problema do abandono e da delinquência infantil sob a ótica da internação introduzindo métodos pedagógicos extremamente repressivos que visavam apenas transformar o “menor” no adulto disciplinado e trabalhador” (Veronese, 2012, p. 35), seguindo a mesma linha ineficaz de internação e institucionalização de crianças e adolescentes.

Após o Golpe Militar de 1964, foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) em consonância com a Doutrina de Segurança Nacional. O governo passou a considerar a situação de crianças e adolescentes abandonados ou delinquentes como um problema de segurança nacional. Para a execução da PNBEM, o Governo Militar brasileiro criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com sede no Distrito Federal e jurisdição em todo o território brasileiro. Essa política tinha como objetivos realizar estudos e planejar possíveis soluções para o problema dos menores, além de coordenar e de fiscalizar as entidades e as instituições que realizavam a prática de internação de crianças. Nos estados, a competência pela prática dessa política ficou sob a responsabilidade das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs).

Veronese destaca que:

A implantação da PNBEM foi uma resposta dada pelo Governo militar às questões da delinquência na infância e adolescência que se agrava cada vez mais. A ideia foi adotar uma política centralizadora para a infância e adolescência que estivesse

atualizada com os segmentos do governo. A PNBEM insistiu nas práticas de institucionalização como uma forma de promover a segurança social (Veronese, 2012, p. 37).

Conforme mencionado por Veronese, mais uma vez, o governo brasileiro insistia na prática equivocada de institucionalização de crianças e adolescentes, ao invés de criar mecanismos que fossem capazes de solucionar os problemas sociais da infância e da adolescência pobre e marginalizada. Essa prática foi utilizada pelos governos brasileiros até o fim dos anos de 1980, sendo encerrada com a aprovação do ECA em 1990.

Assim, é possível perceber que as práticas educacionais de institucionalização disciplinar de crianças e adolescentes, revelam que esses sujeitos foram sendo silenciados pelas ações governamentais, evidenciando um descaso em relação à infância e à adolescência, pois eram vistos como objetos que estavam sob a tutela (negligente) e autoritária do Estado.

Diante disso, comprehendo que o processo de institucionalização de crianças e adolescentes praticado pelos governantes brasileiros proporcionou apagamentos e silenciou a participação e a experiência histórica desses sujeitos. Dessa maneira, ao contrário dessas práticas implementadas pelo governo até o fim da década de 1980, comprehendo que os espaços escolares na atualidade devem ser locais que proporcionam outras sensibilidades acerca da infância e da adolescência. Acredito que seja de suma importância romper com o viés sacralizado de que as crianças e os adolescentes são meros receptores e reprodutores daquilo que os adultos impõem, como acontecia na Idade Média, nos tempos da Revolução Industrial e no caso do Brasil, em que, muitas vezes, parte das crianças e dos adolescentes eram inseridas em institutos disciplinares.

Além dessas perspectivas historiográficas acadêmicas acerca da história de crianças e adolescentes, em meu percurso verifiquei as propostas de abordagens e pesquisas presentes no Programa de Mestrado em Rede Nacional do Profhistória. Assim, observei que não são muitas as abordagens que enfatizam a participação histórica desses sujeitos.

Em relação a isso, destaco a dissertação, *Das ruas para as aulas de história: Infâncias, cidadania e direitos humanos* de Emanuel Bernardo Cavalcante (2018), apresentada na Universidade Federal de Pernambuco. O autor realiza sua pesquisa, a partir de sua observação, ao perceber as dificuldades que alunos do terceiro ano do ensino médio possuíam, em compreender a participação histórica e política de crianças e adolescentes no período da redemocratização brasileira.

Assim, Cavalcante (2018) analisou como os livros didáticos de história utilizados por estudantes do terceiro ano, em escolas públicas de uma cidade do estado de Pernambuco,

abordam em seus conteúdos, a participação de crianças e adolescentes na composição da narrativa didático-escolar. Segundo o autor, “os livros didáticos, invisibilizam as crianças e adolescentes como sujeitos da própria história, na medida em que as citam apenas de modo ilustrativo ou então na condição de vítimas dos processos históricos” (Cavalcante, 2018, p. 7).

A dissertação de Cavalcante (2018), vem ao encontro da minha proposta, visto que, o autor identificou, em narrativas historiográficas escolares, que crianças e adolescentes se tornaram invisíveis ou vitimados pelos processos históricos. Parte de minhas inquietações, relaciona-se à percepção de que as narrativas historiográficas dispostas em livros didáticos do ensino médio proporcionam apagamentos e lacunas da participação histórica desses sujeitos. Para propor a visibilidade desses atores sociais, Cavalcante (2018) apresenta como produto pedagógico a composição de um material paradidático que retrata a história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) em Pernambuco, para ser utilizado por professores e estudantes do ensino médio. Nesse ponto, nossos propósitos se diferem, pois, o que proponho, são metodologias alternativas, por meio da mobilização de filmes como recursos didáticos no ensino médio para tratar a experiência de crianças e adolescentes em diferentes contextos históricos.

Assim sendo, tornou-se imprescindível para esta pesquisa observar outras sensibilidades em relação a esses sujeitos, pois crianças e adolescentes são capazes de produzir conhecimento, por meio de suas experiências vivenciadas, interpretando e ressignificando sentimentos e críticas em relação ao ambiente em que vivem e se relacionando com outras pessoas.

A historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, em diálogo com o texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, do filósofo Walter Benjamin, tece concepções e sensibilidades acerca da infância e da adolescência, compreendendo as potencialidades desses sujeitos como produtores de conhecimento histórico, a partir da maneira que eles enxergam e entendem o mundo. Segundo suas palavras, “Benjamin propicia instigantes contribuições aos pesquisadores da temática da infância, em particular, e, aos educadores, em geral” (Galzerani, 2021, p. 162).

Ao dialogar com Benjamin, a historiadora Galzerani (2021) convida o leitor para uma viagem ao campo da reflexão acerca da memória e da experiência, fazendo um paralelo entre as sensibilidades da infância e a produção de conhecimento histórico “como forma de revisitar o passado, num movimento capaz de encadear o presente e o futuro” (Galzerani, 2021, p. 155).

Para Galzerani (2021), a elaboração do texto *Infância em Berlim por volta de 1900* é de grande importância para compreendermos a articulação da experiência histórica com a memória, pois o filósofo adulto, através do movimento de rememoração, ressignifica sua infância, puxando fios de sensibilidades a partir dos quais se percebe como produtora de saberes

e cultura. “Daí a sua importância para a focalização de outros olhares educacionais relativos à infância, à memória, à produção de conhecimento histórico, diante, sobretudo, do avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade” (Galzerani, 2021, p. 157). Assim:

Pela experiência reflexiva que coloca em ação e da tessitura narrativa que oferece em sua trajetória rememorativa, Benjamin incursiona por caminhos díspares, relativos à infância. Rechaça grande parte das acepções ainda hoje dominantes no universo educacional, acepções essas existentes desde Platão, as quais atravessam a pedagogia cristã, com Santo Agostinho, e chegam, até os nossos dias, via racionalismo cartesiano.

Compreendo que, no percurso histórico, tanto na sociedade, quanto no ambiente escolar, foi se consolidando uma memória em que crianças e adolescentes foram se tornando invisíveis, seres adestrados pelos adultos. Assim, Benjamin é enfático ao rechaçar essas acepções em que a infância e a adolescência não são produtoras de conhecimento.

Diante disso, segundo Galzerani (2021), Benjamin, ao rememorar a sua infância, não fala apenas dele.

Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente (Galzerani, 2021, p. 166).

Conforme mencionado por Galzerani, a criança benjaminiana é capaz de produzir conhecimentos, cultura, interpretações e sensibilidades, por meio de observações e relações com outras crianças e adultos, ressignificando as situações do presente na interface com o passado. Contudo, cabe indagar sobre como crianças, adolescentes e jovens têm sido concebidos nos documentos normativos nacionais que definem o conjunto de aprendizagens essenciais para estudantes da educação básica brasileira, como a Base Nacional Curricular Comum. Como os livros didáticos, alinhados à BNCC, estão abordando e concebendo esses sujeitos?

2.2 Narrativas historiográficas escolares

Mencionei anteriormente, que no meu percurso profissional, principalmente por meio da minha experiência no PPGEH - UFU, observei que os livros didáticos de história, utilizados no colégio em que leciono, apresentam em seus conteúdos poucas referências verbais e não verbais que enfatizam a participação histórica de crianças e adolescentes, provocando uma certa invisibilidade em relação a esses sujeitos.

Assim sendo, partindo dessas observações, antes de propor metodologias alternativas para o ensino de história através do trabalho com filmes, compartilho com o leitor algumas análises de narrativas sobre crianças e adolescentes presentes em livros didáticos de história do Ensino Médio, por mim utilizados no cotidiano escolar. Trago como exemplo, o volume I da coleção: *Por Dentro da História*, composta por 3 volumes, organizada por Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes, publicado pela Editora Escala e distribuída pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), referentes aos anos de 2018 a 2020. Optei por analisar o livro do estudante, ao invés da versão Livro do Professor.

Nesse movimento de análise, trago algumas características gerais da coleção e que são relevantes para compreender as narrativas presentes sobre crianças e adolescentes. No Guia Digital do PNLD/2018 encontra-se uma resenha sobre a coleção, dividida em: *Visão Geral; Descrição; Análise da Obra; Sala de Aula*.²⁵ Conforme disposto no tópico *Descrição da Obra* os volumes referentes ao Livro do Estudante são formados pelo seguinte Sumário Sintético:

1º ano – 384 p. – Unidades: Para Iniciar; unidade I - *O mundo antigo*; II - *Culturas em conflito*; III - *A expansão do mundo ocidental*.

2º ano – 384 p. – Unidades: I - *A invenção da liberdade*; II - *A conquista da autonomia*; III - *Tempos burgueses*.

3º ano – 376 p. – Unidades: I - *O mundo em guerra*; II - *Em clima de Guerra Fria*; III - *A hegemonia capitalista; Para encerrar: reflexões sobre a contemporaneidade* (PNLD/2018).

No item *Análise da Obra* há menção a crianças e adolescentes, especificamente na parte que destaca a formação cidadã:

A formação cidadã é um dos pontos que merece destaque nesta coleção. [...] está em sintonia com a preocupação de dialogar com as culturas juvenis. Observa-se o cuidado em apresentar, com tratamento sempre respeitoso, a multiplicidade dos sujeitos que fizeram ou fazem a história da humanidade, com a inclusão das mulheres, populações LGBT, grupos indígenas, afrodescendentes, imigrantes, pobres, ricos, letrados e iletrados, protagonistas anônimos ou dirigentes, o que promove a valorização da diversidade. Questões como homofobia, racismo, xenofobia e machismo, entre outras formas de discriminação e exclusão, são problematizadas no decorrer da obra, contribuindo, sobremaneira, com o debate acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como o dos movimentos e das legislações construídas a partir da perspectiva dos direitos humanos. Traz para a sala de aula debates sobre a erradicação do trabalho infantil e a atuação do conselho tutelar (PNLD/2018).

De acordo com a citação, o guia da coleção *Por Dentro da História* evidencia uma preocupação em dialogar com o que consideram culturas juvenis, sem efetivamente demonstrar

²⁵ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>

o que seriam essas culturas e quem são esses sujeitos considerados como juvenis. Além disso, o guia destaca que existe um cuidado, atenção e tratamento respeitoso com múltiplos sujeitos, em especial, mulheres, afrodescendentes, população LGBTQIAPN+, etc., valorizando a diversidade. Acerca da presença das crianças e dos adolescentes, entretanto, evidencia o ECA e a atuação do Conselho Tutelar e menciona que proporciona debates na sala de aula sobre a erradicação do trabalho infantil. Porém, torna-se mister atentar-se para o fato de que fazer menção a crianças e adolescentes não é o mesmo que torná-los visíveis como sujeitos participantes história.

Em relação às narrativas escolares sobre crianças e adolescentes presentes na coleção, observei que apresentam pouco destaque ou referências sobre a participação de crianças e adolescentes no processo histórico. Normalmente, a referência a eles é feita em textos não verbais, ou seja, em algumas reproduções de iconografias, mas não como o foco central do texto ou como elemento essencial do texto verbal base do capítulo. Assim, essas referências figuram como coadjuvantes dentro do texto, por vezes quase imperceptíveis. Aparecem também em alguns textos complementares, em pequenas frases e contextos diversos que não demonstram a infância e a adolescência como sujeitos ativos da história.

Em relação a isso, selecionei e analisei trechos de textos e imagens, a fim de demonstrar essa invisibilidade de crianças e dos adolescentes como atores históricos nesses manuais didáticos.

O primeiro volume da coleção é aberto com o Capítulo I – *África: começo de tudo*, que trata especificamente das origens do homem e destaca o continente Africano como o início do surgimento do gênero Homo. Em um texto complementar, intitulado *África hoje: a pobreza que ameaça a vida*²⁶, propõe-se relacionar a pobreza do Continente, na atualidade, com as origens do homem e, alertando para a epidemia de AIDS que existe na África Subsaariana. O texto refere-se de maneira sistemática aos adolescentes:

a doença tornou a principal causa de morte entre adolescentes africanos, com 10 a 19 anos, e a segunda maior causa de morte em todo o mundo. Os adolescentes são o único grupo etário em que houve aumento do número de mortes e contaminações pelo vírus da AIDS [...] (Santiago; Cerqueira; Pontes, 2016, p. 24).

Em seguida, encontra-se no Capítulo III, cujo assunto é Mesopotâmia, numa seção chamada *Vestígios do Passado*, em outro texto complementar, alguns artigos do Código de Hamurabi. Em um artigo está descrito sobre a criança: “Art. 186: se um homem adotou a criança

²⁶ O referido texto, não apresenta fonte, nem referência bibliográfica. Faz parte de uma seção do livro que se chama *Conexão Presente* e tem o objetivo de estabelecer relações entre o conteúdo histórico e o tempo presente.

desde o seu nascimento e a criou, essa criança adotada poderá ser reclamada” (Santiago; Cerqueira; Pontes, 2016, p. 44).

Nos dois trechos dos textos complementares é possível perceber que citar criança e adolescentes, conforme feito no livro, não significa torná-los visíveis no contexto escolar, muito menos expressar sua atuação como sujeitos históricos. No primeiro exemplo, torna-se explícito que, apesar de citar que os adolescentes são os mais afetados em relação ao vírus da AIDS, o foco do texto é demonstrar que, por mais incrível que pareça, o Continente onde o homem se originou ainda continua pobre e com graves problemas de saúde. Já no segundo trecho selecionado, o principal objetivo é demonstrar como eram as relações jurídicas do Código de Hamurabi. A criança aparece meramente para ilustrar essas relações, sem evidenciá-las como sujeitos, sem problematizar sua situação (tanto no passado quanto no presente).

Em minha experiência escolar, percebi que quando se estuda sobre a Grécia, em especial a cidade-estado de Esparta, um assunto muito recorrente em livros didáticos aparenta proporcionar a presença de crianças e torná-las visíveis em narrativas escolares. Nessa coleção há menção às crianças de Esparta, principalmente os meninos, em função da história militar da cidade-estado, como é visto no recorte a seguir:

Figura 1 – Texto Complementar

VOCÊ SABIA?

A formação militar

Em Esparta, a educação formal era uma das atividades mais importantes para os espartiatas. Com 7 anos, as crianças do sexo masculino deixavam suas famílias para frequentar uma espécie de escola, até os 16 anos de idade. Lá, sob a orientação de jovens guerreiros, recebiam formação militar. Transformavam-se, assim, em cidadãos-guerreiros, de preferência com força, coragem e habilidade no uso das armas. Nessa escola, a vida era comunitária, com valorização da hierarquia e da obediência. No que se refere a ler e escrever, aprendia-se o mínimo necessário.

Fonte: Santiago, Cerqueira e Pontes (2016, p. 69)

Conforme a imagem recortada do texto complementar, o principal objetivo dessa parte do livro didático em questão é destacar a consagrada versão histórico militar da cidade-estado de Esparta. Percebe-se que o texto enfatiza a atuação dos Esparciatas, classe dominante encarregada da educação militar de meninos a partir dos sete anos. Com dezesseis anos, após concluir a educação militar, eram considerados cidadãos guerreiros. Assim sendo, comprehendo que o texto, apesar de mencionar crianças do sexo masculino, não traz visibilidade à infância e à adolescência, já que evidencia principalmente a sociedade excluente presente

em Esparta, em que os chamados cidadãos guerreiros dominavam as demais classes. Além disso, apresenta a ideia de que as demais crianças sequer existiam, pois não há nenhuma referência a elas.

Em outros trechos, o texto do livro didático continua reforçando a noção de criança como mero objeto, inclusive descartável, como nos textos complementares reproduzidos a seguir.

Figura 2 – Texto Complementar

VOLTANDO AO INÍCIO, FECHANDO HIPÓTESES

O texto a seguir mostra o tratamento dispensado às crianças recém-nascidas na Grécia Antiga. Leia-o e faça as atividades sugeridas.

Sem dúvida, um dos aspectos mais importantes no nascimento de uma criança era a decisão paterna de criá-la ou não. (...) existia uma preocupação enorme em criar apenas crianças fortes e bem conformadas que fossem capazes de, uma vez crescidas, cumprir seus deveres para com o Estado. (...) depois de nascida uma criança, o pai decidia se iria criá-la ou não. Só após essa decisão é que se procedia à realização dos rituais (...).

(...) Se um pai decidia que não iria criar uma criança, quando esta nascia era colocada em um pote de argila e abandonada no campo, para morrer de fome, frio ou devorada pelos animais. Em Esparta, era jogada em um precipício, onde se depositava o lixo (...).

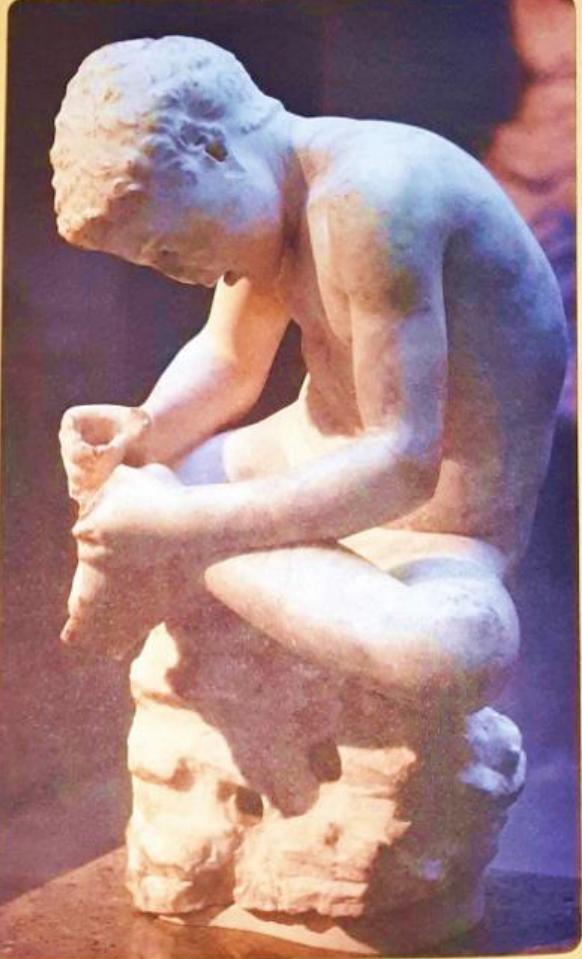
Fonte: Santiago, Cerqueira e Pontes (2016, p. 77)

Figura 3 – Texto Complementar

(...) Havia uma preferência pelo nascimento de meninos, que, mesmo quando pequenos, parecem ter sido mais bem alimentados que as meninas. Mas não há elementos que comprovem que as meninas fossem simplesmente rejeitadas. Ao contrário, a grande mortalidade de mulheres durante o parto fazia com que houvesse menor quantidade de mulheres do que de homens na sociedade, e isso tornava as meninas bem-vindas.

FIORENZANO, Maria Beatriz Borba. *Nascer, viver e morrer na Grécia Antiga*. São Paulo: Atual, 1996. p. 18-19.

Estátua romana em mármore, feita a partir de um original grego, conhecida como Spinario ou espinho-extrator, d.C. 25-50.



Universal History Archive/Getty Images

1. Anote as principais ideias do texto.
2. Com base nessas anotações, escreva um resumo do tema principal do texto.
3. Compare, de forma crítica, o tratamento dado às crianças recém-nascidas na Grécia Antiga ao do Brasil atual, apontando semelhanças e diferenças.

Fonte: Santiago, Cerqueira e Pontes (2016, p. 77)

Tenho trabalhado nos últimos anos com essa coleção didática e a análise dos demais volumes, II e III, não traz elementos que provoquem mudanças significativas nessas formas de apresentar, mencionar ou abordar a infância e a adolescência. Recentemente, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), uma nova coleção de livros didáticos foi escolhida pelos professores de História, Filosofia, Sociologia e Geografia do Colégio Municipal Leopoldo Moreira. Portanto, realizo um breve movimento analisando algumas mudanças e tantas continuidades, que tenho percebido.

A coleção selecionada é a *Prisma Ciências Humanas*, da Editora FTD, organizada por Angela Rama, Gislaine Azevedo, Isabela Georgatti, Leandro Calbente e Reinaldo Seriacopi. Ela é composta por seis volumes e destina-se à Área de Conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A coleção foi distribuída pelo FNDE através do PNLD e está disponível no Colégio em que leciono, referentes aos anos de 2021 à 2023.

As reformas que culminaram na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), através da aprovação de Lei nº 13.415/2017, proporcionaram profundas dificuldades para a minha prática escolar, visto que a disciplina História foi retirada do currículo como campo específico de saber. Ela foi agrupada em uma grande área onde estão ainda reunidas a Filosofia, a Sociologia e a Geografia, a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Temos percebido e sentido, como docentes, que a tradução da área nos manuais didáticos resulta numa espécie de “salada mista”, e não proporcionou benefícios para os estudantes. Até mesmo a incorporação dos novos livros didáticos tem sido tímida, porque os docentes da área consideram o material com pouca profundidade no que tange às suas disciplinas de atuação. Alguns, como eu, tentam resistir utilizando livros didáticos disciplinares, que são anteriores ao NEM. Contudo, sabemos que não é possível manter essa estratégia por muito tempo, pois os livros vão se deteriorando a cada ano e as condições de uso vão se tornando inviáveis.

Assim sendo, não posso me esquivar da análise desse material e da busca de alternativas para lidar com sua precariedade. Ao analisar a coleção *Prisma*, chama minha atenção a descrição apresentada no site da Editora FTD, em que a obra é apresentada:

A coleção Prisma Ciências Humanas combina os principais tópicos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, apoiando-se em um conjunto de temas importantes para a compreensão dos tempos atuais e atendendo a todas as competências e habilidades da BNCC para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas. Por meio de textos, mapas, gráficos, tabelas, fotografias e outros documentos, o professor tem condições de trabalhar com seus estudantes a interpretação e a análise crítica da sua realidade. Com isso, espera-se que a obra auxilie o desenvolvimento de práticas que contribuam para o exercício da cidadania e da colaboração no aprendizado, em busca do bem-estar coletivo. Não há uma ordem definida para a utilização dos volumes.

Eles são independentes e podem ser trabalhados da maneira mais adequada para a sua escola.²⁷ (Rama; Azevedo *et al.* [S.d]).

Conforme destacado pela descrição, a coleção está organizada de acordo com as necessidades, competências e habilidades implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o novo Ensino Médio. Combinando o que a editora e os autores

²⁷ Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/prisma-ciencias-humanas/>

entendem que sejam os principais tópicos para serem trabalhados pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, como se fossem um mesmo campo de saber.

Diante disso, fica evidente que a utilização de livros didáticos, conforme as necessidades implementadas pelo NEM, torna a prática escolar para o ensino de história mais difícil, sendo necessário aos professores buscar alternativas para desempenhar suas funções. Essas dificuldades e consequências da implementação do NEM já são motivo de debates há um bom tempo no cenário acadêmico. Conforme Mendes (2021), a aprovação do Novo Ensino Médio foi realizada “na contramão dos avanços conquistados pela História escolar e acadêmica em sua trajetória no Brasil” (Mendes, 2021, p. 1).

Para Mendes (2021), a Lei nº 13.415/2017 que normatizou a reforma do Novo Ensino Médio, assemelha-se à Lei nº 5.692/1971, pois além do autoritarismo imposto pelos governantes em suas elaborações, ambas “impõem de maneira explícita e implícita a permanência de uma dualidade relacionada à classe social, tendo como central o enfoque profissional tecnicista da década de 1970-80 para os jovens da classe trabalhadora” (Mendes, 2021, p. 3). Assim, segundo a autora, a Lei nº 5.692/1971 estabelecia em seu bojo a profissionalização para o ensino de 2º grau, ao passo que no currículo do 1º grau a prioridade era a educação geral, passando a disciplina História a compor a área de Estudos Sociais. Já na legislação atual, além da junção das disciplinas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram instituídos os itinerários formativos²⁸, em que os estudantes podem optar por uma formação técnica.

Dessa maneira, para Mendes:

não é possível encontrar fundamentos e bases conceituais no Novo Ensino Médio que garantam a interlocução entre as áreas de conhecimento e os saberes específicos, pois estes não existem no currículo, sendo tratados apenas como “estudos e práticas”, diluídos nas áreas de conhecimento. [...] a lei abre caminhos para interpretações e esvaziamentos dos saberes. [...] mascara-se a precarização do ensino e aprendizagem que intenciona implementar. Os documentos normativos do Novo Ensino Médio legitimam discursos que desqualificam a presença de determinados conhecimentos, ao mesmo tempo, submete e limita a educação às demandas do mercado de trabalho (Mendes, 2021, p. 7).

²⁸ “Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão oferecer, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar” (PortalMEC, on-line). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/informacoes/perguntas-frequentes>

Conforme demonstrado por Mendes, comprehendo que a reforma do NEM, ao criar a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais, flexibilizou o currículo, provocando um retrocesso em relação ao ensino de história, visto que, a proposta de junção dos saberes de história, geografia, sociologia e filosofia, provoca a precarização da educação e desqualifica o processo de ensino-aprendizagem. A diluição da História em uma grande área prejudica a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar e, consequentemente, a discussão sobre a atuação dos sujeitos na história. Outro problema percebido, no que tange aos itinerários formativos, é a falsa ideia de que os estudantes estarão se preparando para o mercado de trabalho.

Nesse mesmo viés, Canuto (2023), em seu artigo sobre os *Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC*, também enfatiza que o Novo Ensino Médio flexibilizou o currículo objetivando formar um cidadão protagonista e autor de seu projeto de vida:

A organização curricular proposta pelo novo ensino médio está pautada na flexibilização curricular, a partir de itinerários formativos que possibilitem o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida. No entanto, há muitas questões sobre em quais condições esses itinerários serão ofertados pelas escolas, o que vem a ser protagonismo e quais os impactos na formação dos jovens (Canuto, 2023, p. 3).

Assim, é possível perceber que a proposta de flexibilização curricular para o ensino médio, por meio dos itinerários formativos, estabelece que o estudante, através do que o governo classifica como protagonismo juvenil, possa escolher o que acredita ser importante para seu aprendizado. Contudo, o enfoque realmente dado à sua formação é o mercado de trabalho.

Embora não exista uma definição de o que o governo está nomeando como juvenil, ao buscar informações no campo do Direito encontramos o Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852/2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens e os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude. Segundo o Estatuto, são consideradas como jovens todas as pessoas que possuem idade entre quinze e vinte e nove anos²⁹. Ao verificar o Estatuto, nota-se uma aproximação com a BNCC e o NEM, visto que a educação e a profissionalização para o mercado de trabalho estão presentes nas referidas leis. Assim sendo, comprehendo que a narrativa governamental de protagonismo juvenil vem sendo construída desde o início dos anos 2000, sendo consolidada e posta em prática com a aprovação do Novo Ensino Médio.

²⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

Canuto (2023) afirma que a BNCC do Ensino Médio tenta passar a ideia de que o chamado protagonismo juvenil é profundamente inovador, visto que seria “uma competência a ser desenvolvida em nossos jovens de forma a torná-los mais autônomos, como meio para ajudá-los também no planejamento de seu projeto de vida” (Canuto, 2023, p. 5).

Ao que parece, nesses projetos de vida a História não tem lugar ou “utilidade”. Torna-se necessário elucidar, conforme destaca Mendes (2021) que no novo ensino médio:

Neste cenário, o lugar da História vai sendo subordinado a escalonamentos de acordo com o itinerário formativo e transformando o seu ensino como um conteúdo técnico de caráter secundário, como se o conhecimento histórico não estivesse presente nas práticas sociais dos estudantes. Na verdade, trata-se de um conhecimento que viabiliza compreender a relação entre ser humano e natureza na produção da sua existência (Mendes, 2021, p. 11).

Conforme destacado por Mendes, o NEM ao criar os itinerários formativos proporciona o apagamento da História como disciplina e campo de saber. Assim, aos poucos, vão se consolidando narrativas que classificam a História como desnecessária para a sociedade. Diante disso, focaliza-se na ideia de protagonismo juvenil, voltado para a profissionalização e o trabalho, como realmente o único itinerário possível.

Ainda que se aceite essa ideia nebulosa de protagonismo juvenil, cabe problematizar que a juventude e o protagonismo não são homogêneos, é preciso levar em consideração as experiências e as condições de vida que podem ser encontradas em cada sujeito.

A tentativa de homogeneização da juventude, por meio do discurso do protagonismo juvenil, como forma de profissionalização e empreendedorismo, é uma política de Estado que provoca lacunas e, mais uma vez, silencia esses sujeitos. Cabe questionar: quem são esses jovens protagonistas? Em que medida as noções de infância, de adolescência e de juventude, mobilizadas e reforçadas nos documentos normativos e nos manuais didáticos, corroboram a noção de protagonismo? Qual protagonismo? Como ser protagonista sem conhecer a história, lutas e resistências dos sujeitos? E como conhecer essas histórias se a História, enquanto campo de saber, aos poucos vai sendo excluída do currículo?

Voltando aos limites desta pesquisa e adentrando ao livro didático, em busca de perceber as narrativas sobre crianças e adolescentes na história, verifica-se que a abordagem não mudou substantivamente em relação às coleções disciplinares.

Ao analisar a Coleção Prisma, optei por verificar o Volume I, cujo título é *Mundo do Trabalho: Indivíduo e Sociedade*. O livro está dividido em quatro Unidades Temáticas, cada uma formada por dois capítulos: *Unidade 1: Vamos Falar de Trabalho?*; *Unidade 2: O Trabalho no Brasil*; *Unidade 3: O Trabalho e a Revolução Industrial*; *Unidade 4: Trabalho e*

Produção. Essa escolha não se deu de forma aleatória, mas sim pelo fato desse volume destacar trabalho, indivíduo e sociedade. Conforme as diretrizes do NEM, o livro não contém uma sequência dos assuntos abordados, nem especifica em qual série ou campo de saber deve-se trabalhar o conteúdo programático.

O Volume I apresenta as justificativas, os objetivos, as competências e as habilidades de cada unidade. Sendo assim, destaco o que vem disposto acerca da justificativa da unidade 1, a única que evidencia o jovem:

Justificativa • Por que é importante estudar este conteúdo?

Em muitos aspectos, o mundo do trabalho de hoje é diferente daquele das gerações passadas e daquele que se esboça para o futuro. Por exemplo, há profissões que existiam no passado e que hoje não existem mais, e profissões atuais que podem ser extintas daqui a alguns anos. Condições de trabalho e formas dos jovens entrarem no mundo do trabalho também mudaram ao longo do tempo. Essas e muitas outras questões apresentadas nesta unidade influenciam sua vida hoje e, principalmente, seus planos para o futuro (Rama *et al.*, 2020, p. 8).

Conforme mencionado, a justificativa da unidade destaca que na sociedade atual o mundo do trabalho é diferente das sociedades do passado, evidenciando que existem profissões hoje em dia e que provavelmente não existirão no futuro. Além disso, enfatiza que as condições e maneiras de os jovens entrarem no mercado de trabalho também foram se transformando. Portanto, torna-se evidente que a obra aborda as diretrizes de flexibilização do currículo impostas pelo NEM, destacando como primeiro plano, a narrativa do trabalho para o jovem, ao invés de propor outras discussões acerca do conhecimento histórico, como por exemplo, como foi o processo histórico que introduziu a infância e adolescência no mundo trabalho. Assim, sendo, reforça silenciamentos e invisibilidade desses sujeitos.

Também chamou a minha atenção a abertura da Unidade 1, que apresenta um texto com o título: *Vamos Falar de Trabalho?*

Quando você era criança, deve ter ouvido a pergunta “O que você quer ser quando crescer?”. E, provavelmente, mudou a resposta muitas vezes. Nas brincadeiras, também deve ter assumido diferentes papéis profissionais: professor, astronauta, cozinheiro, bombeiro etc. Hoje, você sabe que a escolha profissional depende não só da resposta que você dava quando era criança, mas de muitas outras coisas, desde identificar algo de que gosta até ter informações sobre oportunidades e sobre o contexto social e econômico do país. Nesta unidade, vamos discutir sobre as escolhas profissionais (Rama *et al.*, 2020, p. 10)

É possível perceber que o texto de abertura da unidade, proporciona uma narrativa segundo a qual desde a infância o trabalho e a escolha profissional é algo comum ao mundo da criança. Desde pequenos é natural que sejam ensinados, inclusive em brincadeiras, a pensarem

no trabalho, ou naquilo que desejam ser quando crescer. Enfatiza que o objetivo da unidade é discutir sobre as escolhas profissionais, deixando de maneira implícita a proposta de protagonismo juvenil. A criança é mencionada, porém sua condição, seus problemas e seus dilemas não são objeto a ser discutido na unidade.

Esse breve exercício de análise de livros das duas coleções didáticas foi feito para trazer até o leitor alguns exemplos de como crianças e adolescentes, bem como jovens, têm sido abordados nos livros didáticos de História ou, mais recentemente, na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Acredito que, embora modesto, o exercício consegue dar uma noção dos desafios que devem ser enfrentados por aqueles que se propõem a investir em uma metodologia de ensino de história comprometida com uma abordagem que desvia do padrão.

No próximo capítulo, exponho algumas possibilidades historiográficas e teórico-metodológicas acerca do cinema e do ensino de história.

CAPÍTULO III - FILMES: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DA HISTÓRIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Neste capítulo, ressalto algumas lembranças e momentos significativos de abordagens de filmes que vivenciei durante a adolescência e minha Graduação em História, entrelaçando com algumas experiências realizadas em minha prática escolar. Realizo análise e discussão acerca da relação entre Cinema e História, enfatizando algumas possibilidades historiográficas e teórico – metodológicas, que proporcionam alternativas para a produção de conhecimentos histórico-educacionais na atualidade. Além disso, apresento como “produto” para o leitor, um “Caderno” com propostas e metodologias alternativas para abordagens de filmes que enfatizam a participação de crianças e adolescentes como sujeitos históricos a partir de um conjunto de filmes selecionados para a problematização, objetivando o contexto da sala de aula no segmento Ensino Médio.

3.1 Fragmentos: memórias e experiências de trabalhos com filmes em sala de aula

Ao rememorar minhas vivências, pequenos fragmentos de lembranças se projetam em minha mente como se fossem cenas de um filme, repleto de imagens, pessoas, lugares e momentos significantes, recortes de uma época em que ensinar e aprender história com a “utilização” de filmes era algo muito distante, pois mobilizar esse recurso em sala de aula não era comum e, muitas vezes era, mal compreendido, visto como um “passa tempo”, lazer ou descontração. Entretanto, com o passar dos anos, a abordagem de filmes como recurso de aprendizado foi se transformando, conseguindo se notabilizar como possibilidade real no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, destaco um dos momentos que considero muito significativo durante minha adolescência, que aconteceu no ano de 1994, época em que morávamos na cidade de Araguari – MG, onde estudei na Escola Estadual Raul Soares, localizada no centro da cidade. Nessa época, meu olhar para a história começou a se tornar mais aguçado. Percebi que a Escola e muitas edificações de Araguari, como a antiga Estação Ferroviária, eram em estilo colonial e isso me chamava a atenção. Achava aquelas construções muito bonitas e interessantes, ficava pensando como era a vida das pessoas na época em que aquelas edificações foram construídas. Andar pela cidade e observar aquelas construções antigas, era como fazer uma “viagem” imaginária ao passado.

Naquele período, além das percepções estruturais das edificações, também tornaram-se evidentes algumas diferenças entre a escola pública e a particular em que eu havia estudado anteriormente em São Simão - GO. No estabelecimento público, o uniforme não era uma exigência, não existia fila para entrar, nem era mais necessário cantar o Hino Nacional. As salas de aula eram cheias, alguns funcionários estavam sempre andando pelos corredores, verificando se não tinha algum estudante fora da sala sem autorização ou se alguém estava fumando cigarros no banheiro. A maior parte dos professores e professoras eram pessoas mais velhas e apresentavam cansaço extremo. Hoje, comprehendo que essa cracterística dos docentes da época era devido à jornada de trabalho extensa, ao cansaço emocional e à desvalorização profissional.

Eu e meu irmão, que é dois anos mais velho, estudávamos na mesma sala, uma das turmas de 6^a série da escola, que era considerada bem indisciplinada pela gestão escolar e pela equipe de professores. Nossa sala, era composta por estudantes que haviam sido reprovados em anos anteriores, muitos deles não demonstravam interesse pela educação. Porém, a escola era um local bem agradável, no qual não era comum acontecer desavenças entre os alunos. Essa foi uma época em que fiz muitas amizades e quando percebi a importância dos estudos.

Devido à agitação e à indisciplina de muitos colegas de sala, a maior parte dos professores agia de maneira mais enérgica, demonstrando que não tinham muito apreço pela turma, mesmo assim, desempenhavam suas funções como podiam. Alguns, como o professor de matemática, a professora de português e a professora história, eram mais tranquilos e lidavam melhor com a agitação da turma, mas quando necessário também agiam de forma mais ríspida, para manter o ambiente mais calmo para desempenhar suas funções.

Certa vez, a professora de história organizou um momento para as turmas que ela lecionava, assistirem ao filme, *Filhos da Guerra*³⁰ que retrata a 2^a Guerra Mundial. Como se tratava de filme histórico, foi necessário solicitar para que outros professores disponibilizassem seus horários para podermos assitir ao filme por completo. Lembro-me de que algumas professoras não gostaram da ideia, devido à “má fama” da minha turma, mas mesmo assim se disponibilizaram para aquele momento. A maior parte dos meus colegas adorou a proposta, pois era uma maneira de sair da sala de aula e descontrair um pouco. Porém, eu e uns poucos amigos

³⁰ Lançado em 1990, dirigido por Agnieszka Holland, (Países: Alemanha, França, Polônia), o filme é baseado na história real de Solomon Perel, “um jovem judeu alemão que, durante a Segunda Guerra Mundial, acaba num orfanato russo, onde aprende palavras de ordem comunistas. O orfanato é invadido por soldados alemães, e ele finge ser ariano. Vira herói de guerra por acaso e é admitido na Juventude Hitlerista. A partir daí, sua luta para sobreviver ao massacre dos judeus pelos nazistas inclui fingir-se um deles, num jogo de interpretação em que sua identidade está em jogo. O perigo de ser descoberto é constante, já que o rapaz é circuncidado, carregando assim a marca de sua origem” (RIBEIRO, Flávia, 2008 – AVENTURAS NA HISTÓRIA, on-line). Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/acervo/99-filhos-guerra-historia-solomon-perel-436123.phtml>

tínhamos outro pensamento, achávamos interessante não apenas pelo fato de sair da sala de aula, mas principalmente por se tratar de um filme que retratava a história da 2^a Guerra Mundial. Algo que nos despertava o interesse para o aprendizado.

Hoje, ao recordar esse episódio, comprehendo que naquela época, por mais que a professora não tivesse uma proposta didática estruturada para mobilizar o filme, como proporcionar debates sobre o tema na sala de aula, o seu objetivo era pedagógico, mesmo que fosse apenas como ilustração. As imagens do filme e aquele momento na Escola Raul Soares tornaram-se muito significativos para mim e refletiram em minha prática escolar. O filme *Filhos da Guerra*, a que assisti em 1994 nunca saiu de minha memória, quando trabalho o tema em sala de aula, essa obra está presente em minha lista de possibilidades de abordagem como recurso de aprendizado nas turmas em que leciono.

Outro momento que considero importante, aconteceu nos tempos da Graduação no Curso de História. Recordo-me de que uma das estratégias propostas por minhas professoras para realizar debates mais reflexivos entre a turma, era a abordagem de filmes em suas aulas. Outras vezes, elas solicitavam para que assistíssemos às produções filmicas em casa, sempre propondo que as relacionássemos a textos referentes aos conteúdos propostos conforme o programa curricular. Normalmente, solicitavam que fizéssemos um relatório sobre o filme abordado, destacando alguns elementos básicos, como: o país de origem, o ano da produção, o nome do diretor, o tema e os principais personagens, as principais cenas, a sinopse ou o resumo do filme e a relação do filme com o conteúdo ministrado.

Do meu ponto de vista, essa era uma estratégia bastante significativa. Devido à minha curiosidade, vontade de aprender e buscar mais conhecimento, normalmente eu já me dispunha a assistir filmes para buscar uma maior compreensão do que estava sendo ensinado no curso. Sempre que havia algum debate ou apresentação de trabalhos, eu relacionava ou citava nomes e cenas de algum filme com o conteúdo abordado. À mim, isso não era algo que proporcionava dificuldades, porém alguns colegas da faculdade não apreciavam muito esse tipo de atividade, uma vez que, tinham uma certa dificuldade em relacionar a abordagem do filme proposto com os textos a serem analisados.

Enfatizo que a estratégia realizada por minhas professoras durante a graduação foi de grande importância, posto que contribuiu com o meu aprendizado e também me inspirou em minha atuação profissional. Logo que comecei a lecionar, sempre que possível, essa estratégia era mobilizada em minhas aulas, mesmo diante de críticas que surgiram por parte de colegas de profissão, porém, como já mencionado anteriormente, as críticas não me impediram de realizá-la. Em outros momentos, busquei aperfeiçoar essa prática , propondo aos meus alunos que, além

de assistirmos ao filme, apenas como ilustração do que estava sendo ensinado, fosse feita uma abordagem relacionando as películas a textos complementares propostos sobre o tema a fim de realizarmos um “júri simulado” e, finalizarmos com a produção de um texto dissertativo.

Destaco dois momentos relevantes em que propus e consegui mobilizar filmes para realizarmos o júri simulado. Abordamos o filme, *A Revolução dos Bichos*³¹ sobre a Revolução Russa, em turmas do terceiro ano do ensino médio e, para turmas do segundo ano do ensino médio, assistimos ao filme *1492: A Conquista do Paraíso*³² que retrata o descobrimento da América, porém objetivando abordar o “Descobrimento do Brasil”. A proposta metodológica³³, em ambos momentos, seguia os mesmos procedimentos, que eram: inicialmente eu realizava duas aulas expositivas dialógicas sobre o tema estudado, depois organizava duas ou três aulas para assistir ao filme, em seguida realizava a divisão da turma em três grupos específicos: acusação, defesa e júri, para, na sequência, solicitar aos estudantes que fizessem a leitura de textos complementares em casa³⁴ a fim de que nas próximas duas aulas fosse efetivado o júri simulado, o qual finalizava com a produção de um texto dissertativo.

Esse foram momentos importantes, percebi que houve uma grande empolgação por parte dos alunos, apesar de alguns demonstrarem certa dificuldade e timidez ao esboçar suas ideias, mas, excelentes debates aconteceram. Em diversos momentos, muitos estudantes, tanto a “acusação” quanto a “defesa”, reforçavam seus argumentos relacionando a discussão ao filme abordado, destacando sequências de imagens, diálogos entre personagens, o cenário e o ambiente retratados, a fim de convencer os “jurados”. Nessa atividade, normalmente, o grupo “derrotado”, não aceitava, ou não compreendia a decisão do júri, o que deixava alguns estudantes contrariados por alguns dias. Porém, ao meu olhar, o mais importante não era quem

³¹ “O filme é adaptação do livro “A Revolução dos Bichos” de George Orwell, trata-se de uma fábula sobre o poder, narra a insurreição dos animais de uma granja contra seus donos. Porém, com o tempo, a revolução se transforma numa tirania ainda mais opressiva que a dos humanos”. (Filosofando Ciências humanas em debate, YouTube – on-line) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ioLwWCdKDdE>.

³² O filme “narra toda a trajetória do navegador genovês Cristóvão Colombo e a descoberta da América em 1492. Desde os preparativos para a viagem, as intrigas palacianas, os percalços em alto-mar, a esperança de um homem marcado pelo mar, toda a emoção de pisar em terra firme e o primeiro contato com os habitantes naturais desta terra desconhecida, os índios”. (IMS, Instituto Moreira Salles, on-line) Disponível em: <https://ims.com.br/filme/1492-a-conquista-do-paraiso/>.

³³ Destaco que o planejamento das propostas de júri simulado, não se encontra mais em meus arquivos, visto que, essa proposta pedagógica, foi realizada nos primeiros anos que comecei a lecionar no Colégio Municipal Leopoldo Moreira. Naquela época, como eu não possuía computador, o planejamento não foi digitalizado e, sendo formado por materiais físicos, acabou perdido ou descartado junto a outros documentos.

³⁴ Recordo-me que em relação à Revolução Russa, o texto complementar escolhido foi: *A Revolução Russa 1917-1921 - Coleção Tudo é História* de Daniel Aarão Reis Filho; sobre o Descobrimento do Brasil, o livro era: *A Viagem do Descobrimento - Coleção Terra Brasilis* de Eduardo Bueno.

vencia, mas sim, a compreensão do conteúdo, a possibilidade de excelentes argumentos e a importância de aprender e refletir sobre a história.

Naquela época, as críticas e comentários “maldosos” eram constantes, principalmente por parte de profissionais que tinham um estilo mais tradicional. Certa vez, fui questionado sobre a proposta utilizada, sob o argumento de que eu não deveria realizar aquela abordagem, pois, ao olhar dos “críticos”, o trabalho era específico para quem estava fazendo um curso superior. Outros diziam que eu era recém formado, estava empolgado e logo passaria a empolgação e, lógico, aquele discurso de sempre: “só para matar aula”.

Atualmente, percebo que grande parte daquelas críticas, surgiram por desconhecimento das possibilidades de abordagem e mobilização de filmes como recursos de aprendizado em sala de aula. Hoje em dia, é possível notar que alguns estudantes e professores, ainda consideram a mobilização de filmes históricos em sala de aula, como um exercício ou proposta para a descontração ou apenas ilustração do que está sendo ensinado. Percebo que ainda existe um certo “preconceito”, principalmente quando há necessidade de solicitar horários de outros professores para apresentar o filme. Acontecem aquelas interpretações equivocadas, como: “o professor vai passar filme porque quer descansar”; “quer apenas passar tempo” ou “quer matar horário”.

Enfatizo esses fatos, pois em minha trajetória profissional vivenciei vários momentos que refletiram essas situações. Porém, mesmo assim, independente dos comentários negativos de alguns indivíduos, reconheço que a mobilização de filmes em sala de aula como recurso de ensino pode despertar nos estudantes, além da descontração ou da socialização, importantes e valiosos debates, ressignificações e outras interpretações, que o livro didático e as aulas expositivas, muitas vezes, não despertam ou não proporcionam.

No próximo tópico, evidencio algumas possibilidades teórico-metodológicas acerca do cinema e a história e a mobilização de filmes em sala de aula como recurso de aprendizado.

3.2 Algumas abordagens teórico - metodológicas de filmes/cinema em sala de Aula

Em minha “caminhada” para a realização desta dissertação, pude perceber que são muitas as possibilidades e abordagens teórico-metodológicas discutidas na atualidade, por historiadores e pesquisadores que se debruçam nos estudos acerca da relação do cinema com a história e o ensino de história. Inicialmente, enfatizo os ensinamentos do Historiador francês Marc Ferro, pois observei que suas reflexões, acerca do cinema como objeto de análise historiográfica são recorrentes em muitas pesquisas e artigos científicos.

Conforme enfatiza o Historiador Flávio Vilas-Bôas Trovão (2017), a partir dos anos 1930, surgiu na França, a *Escola dos Annales*, formada por historiadores que estimularam transformações na historiografia, propondo novas possibilidades de investigações, novos objetos, fontes e a ampliação de métodos de análise de documentos históricos. Entre os anos de 1960 e 1970, a partir das discussões e das reflexões do grupo dos *Annales*, houve o surgimento da *Nova História*, possibilitando novas abordagens metodológicas de documentos e fontes históricas, entre eles, o Cinema, “escolhido por Marc Ferro como documento para a escrita da História e se tornou uma importante fonte para se pensar as relações entre “História e Imagens” e “História e Arte” (Trovão, 2017, p. 04).

Assim sendo, para Flávio Vilas-Bôas Trovão (2017), o historiador francês Marc Ferro, ao propor novas abordagens para o cinema como fonte e objeto de análise, destaca que os filmes, como produtos artísticos, possibilitam aos historiadores vários olhares e leituras distintas, principalmente, ao verificar e relacionar a película ao contexto histórico em que o filme foi produzido. O autor comprehende que:

Todo filme é, portanto, muito mais um documento do momento histórico no qual foi produzido que, por vezes, do tema que narra e, por isso, permite uma leitura de seu contexto na época da produção. [...] um filme também é fonte histórica à medida que autoriza uma abordagem sócio-histórica, ou seja, a problematização dos elementos sociais, históricos, políticos, econômicos que estão presentes e dialogam com a obra. [...] Além de todas essas possibilidades de trabalho, devem-se considerar, também, os aspectos históricos que a própria narrativa cinematográfica produz, ou seja, a trama do filme, a história que ele conta (Trovão, 2017, p. 04 - 05).

Os apontamentos feitos por Trovão (2017), evidenciam a multiplicidade de abordagens do cinema, como fonte de investigação histórica, propostas pelo historiador francês Marc Ferro, que contribuem para reflexões da mobilização de filmes para a escrita historiográfica e para o ensino de história. Por sua vez, os apontamentos também demonstram que o filme é um documento que apresenta abordagens e narrativas de uma sociedade, elementos do período em que foi produzido, enfatizando e problematizando aspectos sócio-políticos e culturais do contexto histórico da época em que foi realizado por meio do tema apresentado na película.

Para Eduardo Morettin (2003), o artigo: “*O filme: uma contra-análise da sociedade?*”, de Marc Ferro, ocupa grande destaque no meio acadêmico, sendo sua leitura fundamental para aqueles que pretendem compreender mais sobre o cinema tal qual objeto de análise da história. Além disso, segundo o autor, Ferro considera que o cinema:

[...] é um testemunho singular de seu tempo, pois está fora do controle de qualquer instância de produção, principalmente o Estado. Mesmo a censura não consegue dominá-lo. O filme, para o autor, possui uma tensão que lhe é própria, trazendo à tona

elementos que viabilizam uma análise da sociedade diversa da proposta pelos seus segmentos, tanto o poder constituído quanto a oposição (Morettin, 2003, p. 13).

Conforme mencionado por Eduardo Morettin, nota-se que a importância do filme para a história, está diretamente relacionada à sociedade e ao momento em que a obra foi produzida, revelando-se capaz de redimensionar estruturalmente as bases sociais do Estado. Dessa maneira, o filme pode ser capaz de contrapor pensamentos e poderes políticos antagônicos, possibilitando interpretações dos vários segmentos sociais pelo fato de ser independente, mesmo diante da censura imposta por governos autoritários. Assim, o cinema possibilita outros olhares e sensibilidades a serem analisados por historiadores, professores e espectadores, através da análise das imagens, diálogos, sons e ambientes retratados no filme, principalmente para compreender sua relação com a época em que foi filmado.

Nesse mesmo caminho, o Professor e Historiador Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) também considera que aconteceram entre as décadas de 1960 e 1970 valorosas e intensas discussões acerca de novas questões e propostas historiográficas, em especial, sobre os filmes e suas relações com a história. Para o autor, a partir dessa época, “o valor histórico do cinema para o ofício do historiador ganhou novos contornos” (Ferreira, 2018, p. 49), atribuindo-se a Marc Ferro o início das reflexões e dos diálogos entre a história e o cinema. Em relação às discussões e ensinamentos de Marc Ferro acerca do filme, Ferreira (2028) destaca que:

Segundo ele, o filme não deve ser analisado pelo historiador apenas como uma obra de arte. O filme pode ser fonte de pesquisa para a história. Ferro defende a construção de uma metodologia para explorar a relação cinema-história, já que o filme, independentemente do gênero, pode ser lido como um documento histórico a ser investigado - ou seja, como “contra-análise da sociedade” (Ferreira, 2018, p. 50).

Pode-se perceber, de acordo com Rodrigo Ferreira, em diálogo com Marc Ferro, que os filmes, independentemente do gênero e, de apresentar imagens e interpretações de fatos que aconteceram no passado ou ficções surgidas a partir de acontecimentos históricos não devem ser observados somente como formas de expressão da arte. O filme, ao ser mobilizado pelo historiador, pode ser interpretado como fonte de pesquisa histórica, a partir da qual o pesquisador deve realizar leituras e interpretações históricas, estabelecendo metodologias para compreender a relação do cinema com a história.

Em uma passagem, o historiador Marc Ferro (1992, p.87) destaca que:

É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos: analisar no filme tanto a narrativa, o cenário, a escritura, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só

assim, se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa.

Conforme versa Marc Ferro, percebe-se que compete ao historiador pesquisador, em sua abordagem do filme como fonte histórica, analisar as imagens, a sonorização, a ambientação e os diálogos dos personagens, ou seja, verificar a narrativa filmica. Além disso, necessita investigar acerca da produção, compreender a proposta do autor, o público que pretende alcançar e como os espectadores interpretam e recepcionam o filme, além do governo ou do regime político em que a película foi produzida, ou seja, compreender qual a realidade recortada das imagens o diretor pretende representar. Dessa maneira, é preciso compreender que as imagens, devem observadas não apenas como ilustração, que confirmam ou não um fato histórico.

As reflexões de Marc Ferro são consideradas como pioneiras desde a década de 1970, porém, enfatizo que existem outros referenciais teórico-metodológicos e possibilidades de abordagens sobre o cinema, como as reflexões do Filósofo Walter Benjamin, em especial, o seu texto: *A Obra de Arte Na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*, publicado originalmente no ano de 1936³⁵. A obra de Walter Benjamin, atualmente, vem sendo amplamente discutida por historiadores e pesquisadores, que se propõem a compreender mais sobre o cinema e a história ou buscam embasamento teórico junto a outras reflexões do pensador, como: a memória, a experiência e a vivência, entrecruzando considerações sobre o cinema, a história e o ensino de história.

Rafael Rosa Hagemeyer (2012, p.29), em uma passagem do seu livro, *História & Audiovisual*, ao analisar a legitimidade do audiovisual como fonte de conhecimento, enfatiza que “Walter Benjamin seria, senão o primeiro, mas o mais célebre teórico da comunicação a defender que o cinema era “arte industrial” e, como tal, era totalmente dependente da “técnica”, condicionado pela reproduzibilidade como condição fundamental de sua produção”.

Segundo Hagemeyer (2012), o cinema despertou, desde a sua origem, reflexões e teorias acerca dos efeitos psicológicos que as imagens cinematográficas, exerciam sobre os espectadores “[...] e logo começaram discussões sobre seu estatuto como arte” (Hagemeyer, 2012, p. 29), como as reflexões de Walter Benjamin, que são de suma importância para pesquisadores e historiadores, que buscam compreender mais sobre o cinema, principalmente

³⁵ Destaco que esta dissertação não tem o objetivo de elencar discussões, acerca do pioneirismo de um ou outro pensador, nem de estipular e determinar conceitos sobre qual seria a “melhor” referência teórica a ser mobilizada por pesquisadores. Porém, enfatizo que durante a pesquisa, observei que os escritos de Benjamin, ocorreram bem antes do surgimento da *Nova História* e dos pensamentos de Marc Ferro.

o entendimento do Filósofo acerca do aperfeiçoamento de técnicas de reprodução da obra de arte, que conduziram ao surgimento do cinema e como as imagens cinematográficas podem ser percebidas e ressignificadas pelo olhar do espectador.

Assim sendo, é importante destacar que a obra de Walter Benjamin, está diretamente relacionada à sua experiência de vida, ou seja, aos acontecimentos da época em que viveu, em especial, o surgimento do cinema, as duas Guerras Mundiais, “[...] o despontar dos valores bolcheviques, revolucionários” (Galzerani, 2021, p. 156) e a consolidação dos Regimes Nazifascistas na Europa.

Segundo a Historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2021), o filósofo Walter Benjamin é de origem judaica, nasceu em 1892, filho de uma família abastada que viva em Berlim. Sua condição financeira favoreceu sua educação, tendo estudado em Universidades da Alemanha e da Suíça, onde se dedicou aos estudos de Filosofia. Além disso, Benjamin foi:

Crítico literário, ensaísta, tradutor, ficcionista e poeta, destacou-se como um dos pilares da Escola de Frankfurt, mas, ao mesmo tempo, dela afastou-se, mergulhando na teoria marxista. Com o rompimento das relações entre a Alemanha e a França, em 1939, foi exilado da Alemanha e internado, apesar de doente, num campo de concentração, de onde conseguiu sair graças à intervenção de alguns intelectuais franceses. Foi preso pelas tropas franquistas na fronteira espanhola. Ameaçado de deportação, suicidou-se em 1940, em Portbou. Seus companheiros conseguiram continuar a viagem. (Galzerani, 2021, p. 156)

Em seu texto: *A Obra de Arte Na Era de Sua Reproduibilidade Técnica*, Walter Benjamin (1987) inicia seus escritos destacando a importância dos pensamentos de Karl Marx, que fez uma análise histórica e teórica do modelo de produção capitalista desde os primórdios e, “concluiu que se podia esperar desse sistema não somente uma exploração crescente do proletariado, mas também, em última análise, a criação de condições para a sua própria supressão” (Benjamin, 1987p. 165).

Benjamin interpreta, assim como Marx, que a superestrutura, durante o processo revolucionário, se transforma mais lentamente que a estrutura econômica e, que essas modificações demorariam muito para se refletirem na cultura. Entretanto, Benjamin percebeu que as previsões de Marx não especificavam sobre a arte proletária após a conquista do poder. Portanto, seria necessário refletir acerca da arte como forma de combate ao fascismo e ser mobilizada “para a formulação de exigências revolucionárias na política artística” (Benjamin, 1987, p. 166).

Segundo Benjamin (1987, p. 166), “[...] em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível”, sendo feita inicialmente através da imitação, por discípulos que observavam seus mestres na produção de suas obras. Porém, o filósofo destaca que a reprodução técnica da obra

de arte originou grandes inovações e se desenvolveu por meio de longos e intensos intervalos de tempo. Para exemplificar seu raciocínio, Benjamin evidencia que a xilogravura possibilitou que o desenho se tornasse tecnicamente reproduzível, passando por aperfeiçoamentos até chegar à litografia³⁶. A partir daí, foi possível às artes gráficas ilustrar o cotidiano. Entretanto, quando ainda estava em seus primórdios, a litografia foi ultrapassada pela fotografia.

Para Benjamin (1987), o surgimento da fotografia proporcionou uma guinada no processo de reprodução técnica e percepção da imagem. As mãos foram substituídas pelo olhar. Segundo o filósofo:

Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. Se o jornal ilustrado estava contido virtualmente na litografia, o cinema falado estava contido virtualmente na fotografia. A reprodução técnica do som iniciou-se no fim do século passado. Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos (Benjamin, 1987, p. 167).

Conforme demonstrado por Benjamin, é possível perceber que a arte foi se modificando a partir do surgimento e do aperfeiçoamento das novas técnicas de reprodução. As novas técnicas de reprodução das imagens, levaram ao advento da fotografia, provocando transformações nas formas de percepção da arte, que passaram a ser mais sensíveis ao olhar do espectador. O aperfeiçoamento da reprodução fotográfica originou o cinema, que também se aperfeiçoou a partir da reprodução técnica do som. Esse processo levou o cinema a conquistar um lugar de destaque entre as artes, provocando a “secularização da arte na época moderna” (Gagnebin, 1993, p. 46), pois o artista deixou de ser considerado como um santo, assim como as obras de arte deixaram de ser instrumentos de culto, conforme esclarece a filósofa Jeanne-Marie Gagnebin (1993).

Dessa maneira, segundo Benjamin (1987), na medida em que a reprodução técnica da arte se multiplica, acontece a substituição da autenticidade e da unicidade da obra de arte, por uma produção em série da arte, “na medida em que essa técnica permite à reprodução vir

³⁶ “A gravura foi a gênese da reprodução de imagens em livros. Através de uma matriz, que possui a imagem gravada, reproduz-se o desenho diversas vezes, como um carimbo. Esse método foi o primeiro utilizado para reproduzir imagens [...] A xilogravura é uma técnica de gravura com matriz em madeira, na qual as incisões são feitas com as goivas (pequenas facas em diferentes formatos), criando um relevo na madeira. [...] A litografia é a técnica de gravura em que se usa a pedra como matriz. A pedra litográfica é feita com um calcário especial. A gravação se dá por meio de um tratamento químico na pedra, realizado depois de o desenho ter sido gravado, utilizando-se algum material gorduroso”. (Maciel, on-line) Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/a-gravura-ontem-e-hoje/>. Acesso em: 14 de mar. 2025.

de encontro ao espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto produzido. Esses dois processos, resultam num violento abalo da tradição” (BENJAMIN, 1987, p. 168 – 169).

Cássio dos Santos Tomain (2004) apud Benjamin (1987), que realizou em estudo, acerca do ensaio escrito por Walter Benjamin, considera que:

Para o autor a arte provinda dos mecanismos técnicos abandona o invólucro da magia, do místico, para se aproximar do espectador; o autêntico dá lugar ao reproduzível, enquanto o culto é substituído pela exposição. A era da reproduzibilidade técnica é o fim da “aura”, como sentenciou o filósofo alemão, é a época em que a obra de arte se emancipa do ritual, rompe com a dicotomia distância/proximidade que lhe regia na antiga tradição, em que a própria obra está presente ao mesmo tempo que ausente: “o que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas” (Tomain, 2004, p. 102, *apud* Benjamin, 1985, p.173).

É possível perceber que antes do aperfeiçoamento das técnicas de reprodução da arte, havia uma espécie de sentimento de adoração, como se a obra de arte fosse algo sagrado a ser cultuado. A arte era composta por uma espécie de aura, definida por Benjamin (1987, p. 170) como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. A partir da reproduzibilidade técnica da arte, aconteceu uma transformação, levando a arte a se emancipar daquilo que era ritualístico, permitindo sua exposição e aproximação em relação ao espectador.

Assim, a arte perdeu a sua aura, que “desaparece no momento em que o desenvolvimento técnico torna obsoleta a singularidade da obra, reproduzível ao infinito” (Gagnebin, 1993, p. 46). Diante disso, Benjamin considerava que a fotografia era o último aceno da obra de arte aurática, pois o cinema “vem definitivamente fechar as velhas janelas para a cultura tradicional” (Tomain, 2004, p. 103).

Dessa maneira, Benjamin (1987) considerava que:

Nas obras cinematográficas, a reproduzibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para a sua difusão maciça. A reproduzibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, de forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (Benjamin, 1987, p. 172).

Aqui é possível perceber um momento de ruptura transformador e, ao mesmo tempo, revolucionário, dos pensamentos de Benjamin em relação às obras de arte e ao cinema. Segundo o filósofo, o cinema é uma arte criada para ser vista pela coletividade. A reproduzibilidade técnica e a produção de um filme são muito caras, necessitam de altos investimentos, não

permitindo que sua difusão, seja realizada apenas para um consumidor, ou um espectador, ao contrário da pintura e da literatura que possuem caráter singular, único e autêntico, ou seja, tradicionais, objetos de adoração e culto, que podem ser adquiridos por um colecionador. Assim sendo, “Walter Benjamin vê o cinema como um instrumento revolucionário, como uma arte-pedagógica capaz de conduzir as multidões ao seu autoconhecimento” (Tomain, 2004, p. 103).

Portanto, segundo Walter Benjamin, a arte, em especial, o cinema, mais uma vez surge em prol do aprendizado, pois para o filósofo, “o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana (Benjamin, 1987, p.174). Dessa maneira, Benjamin considera que o cinema proporciona ao homem novos olhares, experiências e outras sensibilidades, ao mobilizar não apenas o olhar do espectador em relação ao filme, mas, também, percepções do que está ao seu redor.

Nesse mesmo caminho, Tiago Penna (2009), em diálogo com Benjamin, ao refletir acerca do cinema e da percepção sensível do espectador, enfatiza que:

O cinema, devido à sua própria essência (audiovisual), permite uma ampliação da percepção sensível, que irá revelar aspectos da realidade até então desconhecidos para o homem. Por isso, esse desvelamento permite também um aumento do conhecimento humano. Além disso, devido à constituição do cinema se embasar no avanço das técnicas, o cinema irá funcionar como um exercício terapêutico para a população se acostumar e melhor apreender as modificações de seu próprio meio social cotidiano, também afetado pelos avanços das tecnologias (Penna, 2009, p. 35 – 36).

Pode-se perceber, conforme evidenciado por Penna (2009), que, para Benjamin, o cinema proporcionou ao homem novas possibilidades de observar, ou seja, perceber o mundo ao seu redor. As técnicas cinematográficas permitem ao espectador perceber ações que acontecem no dia-a-dia, muitas vezes, imperceptíveis ao cotidiano agitado das pessoas. Porém, na prática, demonstra que o cinema, proporciona ressignificações no pensamento, comportamentos e posições políticas, que podem se modificar por meio da influência das imagens cinematográficas. Daí, mais uma vez, evidencia-se o caráter transformador e pedagógico do cinema, segundo o filósofo.

Entretanto, Benjamin (1987) alerta para o caráter político e contrarrevolucionário que o cinema pode despertar nas massas, pois “o capital cinematográfico dá um caráter contrarrevolucionário às oportunidades revolucionárias” (Benjamin, 1987, p. 180), visto que, a classe dominante pode utilizar-se do cinema, para corromper a consciência da classe trabalhadora e levar ao fortalecimento do fascismo.

Segundo Tomain (2004), as reflexões de Benjamin demonstram que:

[...] a utilização política do cinema pelo fascismo – assim como tantas outras artes que são destinadas às massas (arquitetura, música, etc) – é o exemplo de como a apropriação dessa moderna forma de percepção pode muito bem satisfazer aos interesses de movimentos reacionários e materializar na tela os ideais totalitários. À essa “estetização da política”, posta em prática pelo fascismo, Benjamin busca a contra-resposta na “politicização da arte” do comunismo. Se o fascismo oferece às multidões a sua própria destruição como um “prazer estético de primeira ordem”, o comunismo responde com uma arte que visa levar as massas a romperem com a sua passividade, que provoque nelas os choques que trarão à tona faíscas de um intelecto apagado pelas cinzas da auto-alienação (Tomain, 2004, p. 104).

Conforme evidenciado por Tomain, para o filósofo Walter Benjamin, o capitalismo fez do cinema uma mercadoria, ou um produto a serviço do capital e da classe dominante, favorecendo a utilização de suas técnicas para corromper as massas, proporcionando a ascensão dos regimes fascistas. Este, por sua vez, utilizando-se da *estetização política*, acabou enganando a multidão, por meio da utilização política das imagens cinematográficas. Na contramão do fascismo, para Benjamin, o comunismo buscava levar às massas a consciência revolucionária por meio da *politicização da arte*. O cinema seria capaz proporcionar às massas outras maneiras de enxergar a realidade cotidiana, rompendo com a sua autoalienação, provocando a expansão de sua consciência como classe, ou seja, “o cinema chocou o público retirando-o de sua complacência, obrigando-o a participar ativa e criticamente” (STAM, 2003, p. 86).

Walter Benjamin (1987) considerava que a massa era a origem da qual se emergia, principalmente, diante do cinema, novas atitudes em relação à percepção da obra de arte. A quantidade de espectadores que passou a assistir às imagens cinematográficas foi convertida em qualidade de percepções e interpretações mais sensíveis do que se visualizava de maneira isolada, originando um novo modo de participação coletivo das massas. Segundo o filósofo, o que as massas buscavam na obra de arte era a distração, ao contrário do especialista, solitário, que observava a arte e se recolhia, permanecendo no anonimato. Benjamin afirmava que: “quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve [...]. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em fluxo” (Benjamin, 1987, p. 193).

Segundo o historiador norte-americano, Robert Stam (2003), em seu Livro: *Introdução à Teoria do Cinema*, o autor organiza um panorama geral acerca das reflexões teóricas sobre o cinema no século XX. No capítulo, *A Escola de Frankfurt*, ele evidencia as reflexões de Walter Benjamin, destacando que as novas “formas midiáticas de massa como a fotografia e o cinema construíam novos paradigmas artísticos [...]. Mais importante ainda, o cinema enriquecia o campo da percepção humana e ampliava a consciência crítica da realidade” (Stam, 2003, p. 84), que poderia transformar a percepção coletiva por meio das imagens cinematográficas.

Além disso, o historiador Robert Stam destaca que:

Benjamin transformou a tão criticada “distração” da experiência cinematográfica em uma vantagem cognitiva. A distração não implicava passividade; era, em lugar disso, uma manifestação liberatória da consciência coletiva, um sinal de que o espectador não estava “enfeitiçado na escuridão”. Por meio da montagem, o cinema administrava efeitos de choque instauradores de uma ruptura com as circunstâncias contemplativas do consumo da arte burguesa. Graças à reproduzibilidade técnica, também a interpretação cinematográfica perdeu a presença literal do ator característica do teatro, mitigando, assim, a aura do indivíduo (Stam, 2003, p. 85).

Pode-se perceber que, para Benjamin, o cinema proporcionou a ampliação perceptiva do espectador através do olhar, transformando a experiência coletiva dos espectadores por meio da distração. Esta, por sua vez, fornecia novas sensibilidades em relação às imagens e ao mundo moderno, proporcionando rupturas cognitivas através do efeito do choque. Assim, o cinema distraía as massas, que não perdiam sua percepção crítica, provocada pelas sequências das imagens do filme. Portanto, “Benjamin enxergou as brechas por onde devia penetrar a ação consciente dos homens engajados com uma verdadeira ética de negação do capital” (Fressato, 2009, p. 98).

Dessa maneira, comprehendo que os pensamentos do filósofo Walter Benjamin, também contribuem para refletir sobre o cinema como recurso didático a ser mobilizado na sala de aula. Ao meu olhar, quando um filme é produzido, ele está carregado de objetivos a serem alcançados pelo diretor e seus financiadores, como acontece no caso do cinema hollywoodiano, em que a cultura e a ideologia estadunidense estão sempre em primeiro plano em seus filmes. Na minha visão, por mais que o cinema seja um produto do capital, ele pode e deve ser mobilizado na sala de aula a contrapelo dos interesses dominantes, pois, conforme a condução do professor, ele (o filme) pode despertar nos estudantes, outros olhares, ressignificações e percepções mais sensíveis acerca do tema que está sendo ensinado. Além disso, pode proporcionar trocas de experiências entre os educandos e os professores, a partir das imagens, dos diálogos, dos cenários e da sonoridade apresentados em um filme com situações reais do cotidiano.

Assim sendo, conforme os ensinamentos de Benjamin, acredito que o cinema também se faz transformador no ambiente escolar, contribuindo para a educação e o ensino de história. Compreendo que, quando um professor de história mobiliza um filme em sala de aula, é possível ao educando, aprender e “reaprender a se relacionar criativamente com a técnica e a experimentar outras possibilidades de mundo” (Norton, 2012, p. 60), transformando sua percepção através do olhar, ampliando suas perspectivas estéticas e permitindo a ressignificação das imagens visualizadas no filme, com a sua experiência de vida.

Outra perspectiva historiográfica e possibilidade de abordagem teórico-metodológica sobre a relação do cinema com a história que vem sendo muito discutida atualmente são as reflexões do Historiador Robert Rosenstone³⁷, que propõe novos olhares para o cinema, enfatizando que as imagens cinematográficas também representam o passado, assim como a história escrita em livros. Além disso, o autor propõe que os cineastas também podem ser considerados como historiadores, visto que, em suas carreiras, eles produzem filmes históricos e, ao realizarem seus filmes, “fazem o mesmo tipo de pergunta sobre o passado que os historiadores – não apenas o que aconteceu ou por que aquilo aconteceu, mas qual é o significado para nós, hoje, daqueles eventos” (Rosenstone, 2010, P 174).

Para a Historiadora Cristiane Nova (2009), Rosenstone considera que a história narrada a partir da escrita, demonstra melhor alguns elementos, como descrições, teorias e narrações que apresentam aspectos cronológicos. Entretanto, a história contada a partir do audiovisual, “expressa melhor questões como a emoção, os dramas cotidianos, os costumes, o caráter processual e plurissignificativo da história” (Nova, 2009, p. 141).

Nesse mesmo viés, a pesquisadora Vitória Azevedo da Fonseca (2017), destaca que as reflexões de Robert Rosenstone, são importantes para o debate historiográfico, pois propõem analisar e “compreender o “texto cinematográfico” a partir dos seus próprios meios ao invés de interpretar pura e simplesmente os eventos a partir de parâmetros externos ao filme ou analisá-los como documentos em busca de informações sobre o presente” (Fonseca, 2017, p. 172).

Conforme demonstrado pelas historiadoras Cristiane Nova e Vitória Fonseca, o historiador canadense Robert Rosenstone comprehende que a produção do conhecimento histórico não deve estar restrita apenas aos textos escritos, mas também, deve ser realizada por meio de outras possibilidades de investigações, em especial, as narrativas visuais que estão dispostas nos chamados, “filmes históricos”. Estes, por sua vez, podem ser considerados como filmes que possuem elementos do passado.

Em seu texto: *História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens*, Rosenstone (1998), evidencia que os filmes apresentam condições específicas, que facilitam a compreensão de determinado tema histórico, pois as imagens cinematográficas, “junto com os diálogos e sons em geral, nos envolvem,

³⁷ “Rosenstone é professor catedrático de História do Califórnia Institute of Technology, autor de diversos livros e artigos, muitos dos quais sobre a relação cinema-história, além de dois estudos históricos que foram transformados em filmes. Um destes é o famoso Reds, superprodução hollywoodiana, dirigida por Warren Beatty, em 1981. Ele esteve em Salvador participando das comemorações dos 10 Anos da Oficina Cinema-História, onde discorreu sobre a relação dos cineastas com a história, destacando o diretor Oliver Stone [...].” (Nóvoa, 2010, online) Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/rosenstone-1.pdf>.

embargam nossos sentidos e impedem que nos mantenhamos distanciados da narração” (Rosenstone, 1998, p. 03). Dessa maneira, os filmes históricos podem despertar o imaginário do espectador a partir de sequências visuais que retratam outros períodos, diferentemente da história escrita.

Portanto, para Robert Rosenstone:

As películas nos permitem contemplar paisagens, ouvir ruídos, sentir emoções, através dos semblantes dos personagens ou assistir a conflitos individuais e coletivos. Sem desdenhar do poder da palavra, deve-se defender a capacidade de reconstrução de outros meios. E deve-se insistir em que, para a maioria (e também para a elite acadêmica), um filme pode fazer-nos “ver” e “sentir” qualquer situação ou personagem histórico; por exemplo, um grupo de granjeiros apequenados pela imensidão de prados e montanhas; mineiros picando na obscuridade de galerias; operários trabalhando ao ritmo das máquinas; civis confusos contemplando os efeitos de um bombardeio. A tela nos captura na tensão de uma sala de justiça ou de um foro político ou nas confusas ações superpostas de uma batalha (Rosenstone, 1998, p. 05).

Conforme demonstra Rosenstone, os filmes históricos, possibilitam a compreensão do passado, assim como também faz a história “tradicional”, escrita. Porém, por meio das imagens, a compreensão histórica se torna mais significativa. Elas (as imagens filmicas) demonstram ambientes diversos, como paisagens, operários em uma fábrica, conflitos de personagens, ruídos e diálogos, permitindo ao espectador, outras leituras do passado, por intermédio de sensibilidades como ver, sentir e imaginar.

Segundo Julierme Morais (2017), o que historiador Robert Rosenstone propõe, é uma inversão de valores, ou seja, em suas reflexões, “[...] os filmes já não carecem de legitimidade, mas, sim, a própria história tradicional é colocada sob suspeição” (Morais, 2017, p. 8).

Na verdade, os pontos nodais da chave teórico-metodológica proposta por Robert Rosenstone são ancorados na premissa segundo a qual, na contemporaneidade, o conhecimento histórico de base não se restringe aos textos históricos, mas, sim, é veiculada por inúmeros veículos, sendo a linguagem visual, especialmente os filmes históricos, uma das principais maneiras pelas quais os indivíduos adquirem consciência acerca do pretérito. [...] Rosenstone lança as bases para um procedimento metodológico, na medida em que sugere que a história contada nas películas cinematográficas não deve ser analisada com os mesmos critérios daquela contada nas páginas de um livro (ROSENSTONE, 2010, p. 21), mas, sim, investigada pelos estudiosos à luz da questão atinente ao modo como o passado é contado no filme (Rosenstone, 2010, p. 53), especialmente em termos de uma linguagem histórica filmica (Morais, 2017, p. 9).

De acordo com a passagem mencionada por Morais (2017), percebe-se que o historiador Robert Rosenstone, ao refletir acerca das imagens e narrativas dos filmes históricos, propõe inovações teórico-metodológicas para o campo de conhecimento histórico, pois, para ele, as

películas devem ser investigadas, buscando-se a compreensão de como o passado é contado nos filmes. Portanto, Rosenstone defende a ideia de que:

Se a história escrita está condicionada pelas convenções narrativas e linguísticas, o mesmo ocorre com a história visual, ainda que neste caso sejam as próprias do gênero cinematográfico. Se aceitamos que as narrações escritas são "ficções narrativas", então as narrações visuais devem ser consideradas "ficções visuais"; ou seja, não como espelhos do passado, mas sim como representações do mesmo. [...] A história em imagens deve ter normas de verificação, [...] que devem estar em consonância com as possibilidades do meio. É impossível julgar uma película histórica com as normas que regem um texto, já que cada meio tem seus próprios e necessários elementos de representação (Rosenstone, 1998, p. 7).

Diante disso, torna-se evidente que o historiador considera que os textos escritos por historiadores em suas pesquisas são “ficções narrativas” escritas, repletas de signos e interesses, que não refletem o que realmente aconteceu no passado. A história contada através das imagens filmicas são narrações visuais, consideradas como “ficções visuais”, que também estão carregadas de interesses de quem produziu a película. Sendo assim, a história em imagens deve ser analisada em conformidade com as peculiaridades representadas na construção ou representação do passado, ou seja, o filme como discurso histórico. Assim sendo, o “cinema, com suas características peculiares, na hora de abordar uma reconstrução, está lutando por adquirir um lugar numa tradição cultural que durante muito tempo privilegiou o discurso escrito” (Rosenstone, 1998, p. 10).

Para Rosenstone (2010), os filmes históricos e outros gêneros audiovisuais como as minisséries e os documentários, são cada vez mais importantes para a sociedade contemporânea, pois essas mídias ajudam na compreensão do passado e no entendimento histórico que as pessoas possuem no presente, sobre o que está sendo retratado nas imagens. Os filmes históricos afetam o imaginário das pessoas, levando-as a questionarem a história oficial, proporcionando novas interpretações acerca do passado. “Deixá-los fora da equação quando pensamos o sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história” (Rosenstone, 2010, p. 17).

Para exemplificar seu raciocínio, Robert Rosenstone (2010) demonstra a importância de vários filmes que influenciaram a opinião pública e a política em seus países, dentre eles: *JFK - A Pergunta que Não Quer Calar*, de Oliver Stone, que foi atacado pela imprensa e pelos políticos estadunidenses; *A Batalha de Argel*, filme que foi banido das telas por duas décadas na França; *Uma Cidade Sem Passado*, que denunciava a participação de líderes de uma cidade com o regime nazista. Além desses filmes, o autor destaca que:

Na Argentina, o longa-metragem dramático *A História Oficial* deu publicidade ao caso dos *Desaparecidos*, as pessoas que sumiram durante o regime militar, e conquistou apoio para as Mães da Praça de Maio, um movimento de mulheres que procuravam seus filhos e filhas desaparecidos. *JFK – A Pergunta que Não Quer Calar* gerou a abertura de um inquérito parlamentar sobre o relatório da Comissão Warren a respeito do assassinato do presidente (Rosenstone, 2010, p. 18).

Conforme demonstrado por Rosenstone, é possível perceber que os filmes que apresentam uma temática histórica, podem ser visualizados e ressignificados pelos espectadores não como representações verdadeiras do passado, originando “uma redefinição e ampliação do conceito e da ideia de história, questionando “verdades” até então tidas como absolutas” (Nova, 2009, p. 142). Esses filmes podem despertar lembranças, ou expor outras memórias que muitas vezes são ocultadas pelo discurso oficial, ou seja, proporcionam outros olhares, que levam a questionamentos sobre determinados fatos históricos.

Destaco que as reflexões do historiador Robert Rosenstone sobre as narrativas presentes nos filmes históricos, que influenciam a opinião pública, a política e ao mesmo tempo, despertam para questionamentos em relação ao passado e à memória, podem ser percebidas na História recente do Brasil, por meio do filme *Ainda Estou Aqui* de Walter Salles³⁸, lançado no ano de 2024, ganhador do Óscar em 2025 na categoria de melhor filme internacional, em Hollywood.

Uma publicação do Jornal Estado de Minas (2025) evidencia que *Ainda Estou Aqui* aborda questões do passado, porém com olhares aos acontecimentos do presente:

Filme que recorda o impacto de um regime ditatorial sem punições é combustível para que a história não se repita a partir do perdão de quem, novamente, atentou [...]. Hoje, mais de seis décadas após o golpe que instaurou a ditadura militar brasileira, há um processo aberto na Justiça para investigar o envolvimento das Forças Armadas em mais uma tentativa de Golpe de Estado, este, por sua vez, mal sucedido em sua tentativa de manter Jair Bolsonaro (PL) na Presidência da República. Centenas de civis que se envolveram na trama ao participar dos atos antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023 na Praça dos Três Poderes, em Brasília, já foram condenados e presos. É sobre estes atores, incluindo o ex-presidente, que a polarização em que a política brasileira hoje se debruça e divide o país entre os que defendem o perdão e os que gritam pela rejeição da ideia de anistia (Estillac, 2025 [S.d])³⁹.

³⁸ “Ainda Estou Aqui é uma adaptação cinematográfica do livro autobiográfico de Marcelo Rubens Paiva, que narra a emocionante trajetória de sua mãe, Eunice Paiva, durante a ditadura militar no Brasil. Ambientada em 1970, a história retrata como a vida de uma mulher casada com um importante político muda drasticamente após o desaparecimento dele, capturado pelo regime militar. [...] O filme explora não apenas o drama pessoal de Eunice, mas também o impacto do regime militar na vida de milhares de famílias brasileiras, destacando o papel das mulheres na resistência. Com uma narrativa profunda e sensível, Ainda Estou Aqui traz à tona questões de perda, coragem e resiliência, enquanto revisita um dos períodos mais sombrios da história do Brasil.” (Adorocinema, online). Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-265940/>.

³⁹ Disponível em: <https://www.em.com.br/politica/2025/03/7075635-na-politica-e-na-folia-ainda-estou-aqui-inflama-corro-contra-anistia.html>.

O editorial da coluna *Radar*, do Jornal Correio Braziliense (2025), enfatiza a importância histórica de se assistir ao filme:

O filme “Ainda Estou Aqui” tem se destacado no cenário cinematográfico por sua abordagem sensível e relevante sobre a memória e a história do Brasil. [...] O filme convida o público a refletir sobre o passado e a importância de manter viva a memória daqueles que sofreram injustiças. [...] A obra destaca a importância de um acerto de contas com a história, algo que o Brasil ainda precisa enfrentar plenamente. A memória não é apenas um registro do passado, mas um chamado à ação no presente, para evitar que erros semelhantes se repitam. [...] “Ainda Estou Aqui” oferece lições valiosas sobre a importância da memória e da justiça como pilares para a construção de uma sociedade mais justa. O filme sugere que, para avançar, é necessário um reconhecimento honesto do passado, sem simplificações ou distorções. Essa abordagem pode ajudar a promover uma reconciliação social e política, essencial para o progresso do país (Redação C.B. Radar, 2025)⁴⁰.

Conforme demonstram as publicações dos jornais acerca do filme *Ainda Estou Aqui*, que retrata o período da Ditadura Civil Militar no Brasil, nota-se claramente a relevância do filme histórico como narrativa do passado e sua relação com o presente, ou seja, com o cenário histórico-político e social brasileiro, na atualidade, momento em que o país vivencia uma polarização antagônica, entre os que são favoráveis a um novo Golpe de Estado e aqueles que defendem a Democracia. O filme é lançando, exatamente no momento em que versões e narrativas sobre o período militar estão sendo recriadas e reforçadas por aqueles que defendem o regime autoritário, criando uma memória que oculta as perseguições políticas, as torturas e todos os horrores proporcionados pelo regime de exceção.

O filme *Ainda Estou Aqui*, proporciona uma abordagem histórica que contradiz o discurso golpista na atualidade e versões da história oficial, provoca questionamentos e reflexões acerca do passado, demonstrando que, por intermédio da linguagem cinematográfica, a história e a memória devem ser constantemente revisitadas e reinterpretadas com vistas para o presente, colocando em xeque as distorções do passado.

Diante disso, comprehendo que as reflexões de Robert Rosenstone sobre o cinema, tal qual narrativa histórica e objeto de investigação historiográfica são fundamentais para a compreensão do passado, para refletir acerca do ensino de história e, principalmente como recurso importante a ser abordado em sala de aula. No meu entendimento, os filmes podem provocar nos estudantes outras interpretações acerca do passado e o tema estudado em sala de aula, pois “estabelecem diálogos com tradições de representações dos temas que abordam. Ou seja, dialogam com as representações do passado do seu presente e, portanto, podem ser

⁴⁰ Disponível em: <https://www.correobraziliense.com.br/cbradar/entenda-a-importancia-historica-de-assistir-ainda-estou-aqui/>.

analisados como um tipo de memória histórica” (Fonseca, 2016, p. 417). Assim, ao serem mobilizados no ambiente escolar, os filmes podem estimular emoções diversas nos estudantes, múltiplas experiências e ressignificações do passado e da memória, através do “texto” cinematográfico.

O Professor e Historiador Marcos Napolitano (2022), na esteira de Robert Rosenstone destaca que os filmes históricos não devem ser analisados utilizando-se os mesmos critérios da história impressa, pois, possuem linguagem própria e são capazes de “dar sentido ao passado, mesmo quando imaginam ou inventam um passado que não existiu de fato” (Napolitano, 2022, p. 27).

Para Napolitano (2022), qualquer filme pode ser considerado como um filme histórico, pois, “como toda obra de arte, contém matéria histórica e social como substrato dos seus arranjos estéticos, ainda que em níveis diversos de densidade e profundidade” (Napolitano, 2022, p. 13). O autor comprehende que o filme histórico é um gênero narrativo transversal, composto por vários gêneros cinematográficos, como a comédia, a aventura, o drama e outros, que possuem características ficcionais variáveis. Portanto, Marcos Napolitano, em diálogo com Pierre Sorlin (1985), comprehende que todos os filmes históricos são ficcionais e valorizam “a representação e a narrativa interna, ainda que eventualmente tributárias da escritura tradicional da história, como um “espião da cultura histórica de um país” (Sorlin 1985 apud Napolitano, 2022, p. 25).

Assim sendo, é possível compreender que na abordagem do cinema como “texto” cinematográfico, em especial os filmes históricos, historiadores, pesquisadores e professores devem estar sempre atentos em suas análises, para não cometerem equívocos nas suas interpretações, posto que o filme não deve ser visualizado como uma representação real do que aconteceu no passado, pois segundo Napolitano:

O que importa é não analisar o filme como “espelho” da realidade, ou como “veículo” neutro das ideias do diretor, mas como o conjunto de elementos, convergentes ou não, que buscam encenar uma sociedade, seu presente ou seu passado, nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas. Essa encenação filmica da sociedade pode ser realista ou alegórica, pode ser fidedigna ou fantasiosa, pode ser linear ou fragmentada, pode ser ficcional ou documental. Mas é sempre encenação, com escolhas predeterminadas e ligadas a tradições de expressão e linguagem cinematográfica que limitam a subjetividade do diretor, do roteirista, do ator. É nessa tensão que se deve colocar a análise historiográfica (Napolitano, 2008, p. 276).

Conforme demonstrado por Marcos Napolitano, percebe-se a relevância do cinema para a abordagem historiográfica. As imagens cinematográficas que expressam um fato histórico não devem ser interpretadas como uma reprodução do que realmente aconteceu no passado,

visto que, sendo uma expressão da arte, não é isenta de interesses ideológicos do diretor, que é livre para criar situações fictícias no filme, ou seja, “episódios e personagens reais da história são encenados em roteiros ficcionais, muitas vezes verossímeis ao pretender ser a reconstituição mais fiel possível do passado” (Napolitano, 2011, p. 65).

Para Marcos Napolitano (2011), muitos historiadores ainda questionam sobre a “verdade histórica” encenada nos filmes, “avaliam um filme histórico a partir da noção de “fidelidade” ao passado ou do grau de informação ilustrativa” (Napolitano, 2011, p. 67). Napolitano considera que esses questionamentos são relevantes, porém, destaca que, ao analisar um filme, o pesquisador não deve se limitar a verificar se a película demonstra o que realmente aconteceu. Segundo o autor, eventuais equívocos, anacronismos, omissões de situações e informações errôneas demonstradas nas imagens dos filmes históricos, devem ser destacadas e principalmente, devem ser investigadas, pois essas manipulações dialogam com o contexto em que o filme foi produzido no presente.

Assim sendo, comprehendo que as reflexões de Marcos Napolitano sobre o cinema e a história, em especial sobre os filmes históricos, são de extrema relevância para o debate e a escrita historiográfica e, principalmente para refletir acerca do ensino de história e a mobilização de filmes como recursos didáticos em sala de aula. Percebo que atualmente, a mobilização do cinema na sala de aula pode proporcionar aos educandos, outras interpretações acerca do tema estudado e principalmente, ressignificações de valores, a partir do entrecruzamento das imagens filmicas e suas experiências de vida. Como enfatiza Napolitano: “Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos “diretamente” da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental [...] E tudo pode ser visto pelos meios de comunicações e representado pelo cinema” (Napolitano, 2008, p. 235), que pode ser utilizado como um instrumento de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Em sua obra: *Como usar o cinema na sala de aula*, Marcos Napolitano (2003), realiza uma importante abordagem sobre a mobilização do cinema como instrumento de aprendizagem. Segundo Napolitano:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. O importante é professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível deste? [...] Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? (Napolitano, 2003, p. 11 – 12).

Conforme demonstra o historiador, o cinema é capaz de transformar o ambiente escolar. Ao ser mobilizado em sala de aula pelo professor, o filme proporciona outras interpretações, visto que o cinema possibilita uma gama de elementos e saberes na mesma obra, ou seja, através da estética, das imagens, da trilha sonora, dos diálogos e, dos ambientes retratados pode-se compreender a linguagem, a ideologia e os valores representados no filme. Porém, compete ao professor saber como esse filme deverá ser abordado em sala de aula.

Portanto, Napolitano destaca que no trabalho com o cinema em sala de aula, o professor deve ser um mediador, que realize a propositura de interpretações diferenciadas e mais ambiciosas do filme escolhido, “além do puro lazer, fazendo a ponte entre a emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagens do filme com o conteúdo escolar” (Napolitano, 2003, p. 15).

O historiador Marcos Napolitano (2009) destaca que o uso de filmes na sala de aula, além de proporcionar um momento prazeroso, também constitui experiências culturais entre os educandos. Para tanto, é necessário que o professor conheça alguns tipos de abordagens básicas para a realização do trabalho. Segundo o autor, o filme pode ser utilizado como incremento em determinados assuntos, desde que esteja relacionado aos parâmetros curriculares. Ademais, Napolitano alerta que utilizar um filme como “ilustração”, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma mais adequada, metodologicamente falando, de se utilizar o cinema na escola” (Napolitano, 2009, p 19), embora reconheça que essa é a prática mais comum utilizada por professores nas escolas.

Romper com essa prática, é o grande desafio para professores que pretendem abordar filmes como instrumentos de aprendizado em sala de aula. Assim sendo, Napolitano (2009) destaca algumas formas mais instigantes a serem mobilizadas:

a) O filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor. [...] Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e sequências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama.

b) O filme pode ser visto como um documento em si. Neste caso, é analisado e discutido como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história. [...] Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural. Não é demais acrescentar que a experiência e a cultura cinematográfica do professor

muito contribuem para a análise de um filme, tomado como um documento cultural e estético (Napolitano, 2009, p. 20).

Conforme explicitado por Napolitano, percebe-se que para o professor mobilizar filmes como recursos de aprendizado no ambiente escolar, ele deve fomentar outros olhares e debates entre os estudantes que possam despertar questionamentos e leituras das sequências de imagens, a fim de compreender a narrativa abordada no filme. Para o autor, o cinema, como recurso didático, deve ser problematizado para que o educando compreenda e reflita como o cinema pode construir interpretações acerca do passado.

O historiador Marcos Napolitano (2003) também apresenta em sua obra, orientações acerca da faixa etária, dicas de utilização de partes de filmes, principalmente quando esses apresentam questões religiosas e cenas de sexo. Destaca o planejamento de atividades e procedimentos básicos como, seleção de filmes, roteiros e orientações a serem realizadas a partir do conteúdo filmico que podem ser exploradas em sala de aula.

Apresentei algumas possibilidades teórico-metodológicas acerca do cinema e a história e o ensino de história, porém, enfatizo que existem outras reflexões e possibilidades de interpretações, destaco que busquei referências que mais se aproximam do tema desta dissertação.

No próximo tópico, exponho algumas possibilidades metodológicas para a mobilização de filmes em sala de aula, como recursos didáticos para tratar a experiência de crianças e adolescentes em diferentes contextos históricos, com enfoque no ensino médio.

3.3 Filmes como recursos didáticos: possibilidades metodológicas e alternativas de abordagens da história de crianças e adolescentes

Em minha caminhada para a construção desta dissertação e a propositura de metodologias alternativas para trabalho com filmes em sala de aula, que enfatizam a participação histórica de crianças e adolescentes em diversos contextos, a fim de que possam ser inseridos em conteúdos curriculares do Ensino Médio, refleti acerca das possibilidades de ressignificação da minha prática pedagógica e sobre o ensino de história. A “utilização”, ou sugestão de filmes, sempre fez parte de minhas atividades pedagógicas como perspectivas de contribuição para um melhor aprendizado dos meus alunos. Porém, o PROFHISTÓRIA/UFU contribuiu imensamente em minhas reflexões. Desde o processo seletivo para o ingresso no curso de mestrado, em minha mente, já imaginava algumas possibilidades de trabalhos com filmes a serem mobilizados no ensino médio. Assim sendo, compartilho com o leitor, uma

proposta pedagógica que elaborei para a Prova Discursiva do Exame Nacional de acesso ao ProfHistória em 2023. Vejamos:

Figura 4 - Resposta da Prova Discursiva – Exame Nacional de Acesso – ProfHistória 2023

PROFHISTÓRIA

EXAME NACIONAL DE ACESSO 2023

FOLHA DE RESPOSTA DA PROVA DISCURSIVA



01-050058-36-10

TEMÁTICA 1

TEMÁTICA 2

Ano de escolaridade

2º Ano do Ensino Médio - 150 Minutos em 3 horários

Título da aula

Outras maneiras de aprender sobre a resistência negra contra o racismo no Brasil

Problematização da temática e objetivos

Em pleno Século XXI, o racismo cotidiano contra negros no Brasil ainda se faz presente e muitas vezes pouco trabalhado por professores de história nas suas aulas. Dessa maneira, torna-se importante na prática pedagógica, realizar uma contextualização do racismo no Brasil e demonstrar que existem outras maneiras de se compreender a luta e resistência negra desse período Colonial até os dias atuais. Assim sendo, ao analisar o texto "Memórias da Plantação de Grande Kilombô", Wegen abre um questionamento como: O que é racismo cotidiano? O que é a Resistência negra contra o racismo no Brasil? Como interpretar e aprender diferente do que se encontra nos livros didáticos? Dessa forma, pretendo-me que os educandos sejam capazes de compreender que ainda existe racismo no Brasil e prever seu combate e perceber que essa resistência diferenciada apresenta-se no livro didático.

Procedimentos e recursos didáticos

Para a realização desse dia, serão utilizados os textos do livro e imagens a fim de interpretação, serão indicadas e várias vídeos disponíveis na internet sobre o racismo no Brasil desde a Colônia até os dias atuais, também diversos textos de filmes, um sobre memórias e outros sobre resistência.



01-050058-36-40

Fonte: Acervo Particular do autor



Figura 5 - Resposta da Prova Discursiva – Exame Nacional de Acesso – ProfHistória 2023

PROFHISTÓRIA**EXAME NACIONAL DE ACESSO 2023****FOLHA DE RESPOSTA DA PROVA DISCURSIVA (CONTINUAÇÃO)**

01-050058-36-20

Conceitos e conteúdos a partir da problematização

Em um primeiro momento são realizados uma aula expositiva com a leitura e interpretação de ensaios apresentados no livro didático, para compreender como é desenvolvida pela história oficial o racismo e a resistência negra no Brasil.

Posteriormente serão analisados o que já era visto individual e coletivamente, além de se compreender a importância da memória através da história oral que existem outros momentos de se aprender a resistência negra no Brasil contra o racismo, por exemplo ao se escolher extrair clipes que abordam dois filmes, "O Narrador de Faz", para compreender a importância da memória e história oral na construção de histórias diferentes da oficial e "Almeida Garrett Gama", que conta a história de Almeida Garrett e premiação dada ao negro de Brasil sua luta contra o racismo e heróicidade. Além disso são solicitados que os educandos realizem entrevistas com pessoas mais velhas, para compreender suas lembranças e como suas experiências foram transformando seu modo de viver.

No último momento, será realizado um debate em sala de aula, onde os alunos apresentarão suas impressões sobre o racismo e resistência contra o racismo e a importância da memória e história oral para compreender diferentes outros momentos de aprender história.

Avaliação

Para analisar o entendimento dos educandos em relação ao racismo no Brasil e a resistência negra, será solicitado que seja feita uma discussão sobre o tema abordado, nesse processo como os alunos compreendem a importância de se estudar histórias de outro forma.

Conforme demonstrado, é possível perceber minha busca por outros olhares, interpretações e sensibilidades acerca do passado, com vistas para o presente, por meio da mobilização de filmes para o aprendizado. Nota-se na proposta a abordagem de dois filmes para serem assistidos em casa: *Narradores de Javé*⁴¹, dirigido por Eliane Caffé, em que o principal objetivo é proporcionar aos estudantes reflexões acerca da importância da memória e da história oral para a compreensão do passado e, *Doutor Gama*⁴², dirigido por Jeferson De, cujo enfoque principal é proporcionar aos estudantes, outras interpretações sobre a resistência negra contra o racismo e escravidão no Brasil. Além disso, evidencia-se a minha preocupação em relação às abordagens históricas oficiais sobre a temática proposta, que normalmente estão dispostas em livros didáticos.

Assim sendo, no meu entendimento, ao propor a abordagem dos dois filmes, mesmo sendo fora da sala de aula, é possível aos estudantes compreenderem que existem outras maneiras e interpretações acerca do passado. Com esse pequeno exemplo, nota-se claramente que considero o trabalho com filmes em sala de aula, ou extra classe, de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o curso de mestrado proporcionou-me perspectivas mais abrangentes, o que me permitiu apresentar propostas mais aprofundadas de abordagens e a mobilização de filmes em sala de aula como recursos didáticos.

Diante disso, apresento ao leitor algumas propostas alternativas para a mobilização de filmes como recursos de ensino que tratam da experiência de crianças e adolescentes como sujeitos históricos. Destaco que não se trata de um guia que apresenta propostas únicas, sacralizadas, com pensamento linear, mas sim, um material pedagógico com propostas que contribuem para o trabalho de professores de escolas de educação básica que se propõem a buscar outros olhares e interpretações acerca da história da infância e da adolescência, em especial, para estudantes do ensino médio.

⁴¹ O filme *Narradores de Javé* retrata a história da cidade Javé, que “será submersa pelas águas de uma represa. Seus moradores não serão indenizados e não foram sequer notificados porque não possuem registros nem documentos das terras. Inconformados, descobrem que o local poderia ser preservado se tivesse um patrimônio histórico de valor comprovado em "documento científico". Decidem então escrever a história da cidade, mas poucos sabem ler e só um morador, o carteiro, sabe escrever. Depois disso, o que se vê é uma tremenda confusão, pois todos procuram Antônio Biá, o escrivão da obra de cunho histórico, para acrescentar algumas linhas e ter o seu nome citado”, na história da cidade. (Wikipédia, 2025) Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narradores_de_Jav%C3%A9

⁴² “Doutor Gama é um filme biográfico sobre a vida do escritor, advogado, jornalista e abolicionista Luiz Gama, uma das figuras mais relevantes da história brasileira. Ele utilizou todo seu conhecimento sobre as leis e os tribunais para libertar mais de 500 escravos durante sua vida. Nascido de ventre livre, Gama foi vendido como escravo aos 10 anos para pagar dívidas de jogo de seu pai, um homem branco. Mesmo escravizado, ele conseguiu se alfabetizar, assim conquistou sua liberdade, se tornando um dos mais respeitados advogados de sua época.” (Adorocinema, on-line) Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-294468/>.

MATERIAL DE APOIO DO PROFESSOR

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS

FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES



PROFHISTÓRIA
UFU

LUÍS HUMBERTO DE SOUSA E SILVA

2025



FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Luís Humberto de Sousa e Silva, Professor do Sistema de Ensino Municipal de São Simão - GO, Graduado em Licenciatura Plena em História pela FEIT/UFGM - Ituiutaba - MG e Mestrando* em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA UFU.

Arte gráfica: Luís Humberto de Sousa e Silva

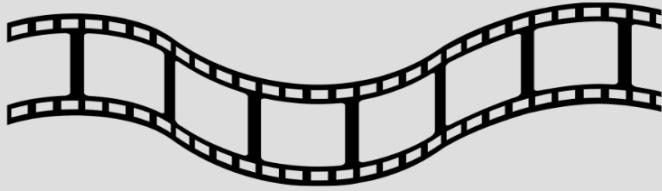
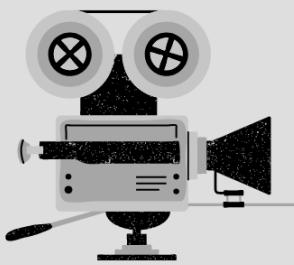
*Este caderno com propostas pedagógicas é parte da dissertação de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - UFU, como requisito para aprovação e a obtenção do título de mestre, condicionado à aprovação do autor pela banca de análise.





SUMÁRIO

Apresentação	4
Filme I: Daens: Um Grito de Justiça.....	5
Filme II: O Menino do Pijama Listrado	12
Filme III: Meninos de Kichute	22



APRESENTAÇÃO

Este material com propostas pedagógicas faz parte da dissertação de Mestrado: **"Filmes como recursos didáticos na abordagem da história de crianças e adolescentes"** é direcionado a professores de História de escolas de educação básica, que se propõem a abordar a história e experiência da infância e adolescência, por meio da mobilização de filmes em sala de aula, para turmas do Ensino Médio. O objetivo central da elaboração deste material é promover metodologias alternativas aos professores, na abordagem da experiência de crianças e adolescentes em diversos contextos históricos, por meio da análise filmica e do texto cinematográfico, possibilitando aos estudantes outros olhares, interpretações, ressignificações e sensibilidades.

As seguintes propostas didáticas de abordagens de filmes que enfatizam crianças e adolescentes, enquanto sujeitos históricos, foram elaboradas a fim de proporcionar alternativas para a produção de conhecimentos histórico-educacionais na atualidade.

Realizou-se uma revisão teórico-metodológica acerca do cinema e o ensino de história. A reflexões do filósofo alemão Walter Benjamin (1987) evidenciaram o grande potencial do cinema enquanto elemento da cultura moderna, com possibilidades educativas e sua mobilização para a promoção de percepções mais sensíveis e desviantes, que proporcionam ressignificações das experiências vividas pelo espectador. Considerando a importância dos filmes históricos para a construção de outras interpretações acerca do passado na contemporaneidade, o diálogo com as reflexões do Historiador Robert Rosenstone (2010), possibilitaram a compreensão de que os filmes, assim como livros, contam histórias de maneiras que permitem ao espectador interpretar e ressignificar as imagens filmicas.

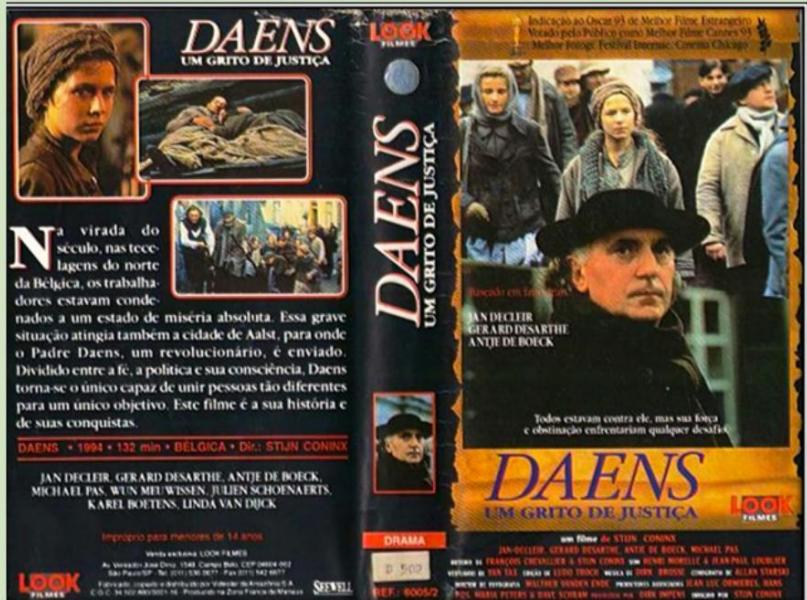
Nesse mesmo viés, as reflexões do Historiador Mrcos Napolitano (2003) enfatizam que o cinema, ou o filme, são capazes de transformar o ambiente escolar, proporcionando uma gama de elementos e saberes na mesma obra, constituindo ressignificações e experiências culturais entre os educandos.

Assim sendo, foram selecionados alguns filmes, a partir dos quais foram elaboradas propostas didáticas, que podem ser trabalhadas por professores de história em sala de aula, em turmas do Ensino Médio.

Ressalta-se que este material não é um roteiro fixo, trata-se de algumas possibilidades de abordagens que podem ser ressignificadas, ou reelaboradas sob uma perspectiva mais sensível acerca da experiência de crianças e adolescentes no presente e no passado.



FILME I: DAENS, UM GRITO DE JUSTIÇA



Capa VHS oficial do filme.
Disponível em: <https://dvdzumbi.loja2.com.br/6967573-DAENS-UM-GRITO-DE-JUSTICA>

SINOPSE

O filme é baseado na história real do padre belga Adolf Daens, que vivenciou a época do desenvolvimento da industrialização e do capitalismo no final do século XIX, na cidade de Aalst, na Bélgica. Aborda a situação de exploração em que homens, mulheres e principalmente, crianças, eram submetidos dentro e fora das tecelagens do local. Retrata o ambiente escuro e insalubre das indústrias, onde aconteciam constantes acidentes que provocavam a morte de crianças, devido à extenuante jornada de trabalho a que eram sujeitadas, pois não existiam leis e garantias trabalhistas que protegessem crianças, ou as diferenciassem dos adultos. Evidencia que o assédio sexual e estupro de mulheres e meninas também eram práticas recorrentes nas indústrias. Demonstra como eram as condições miseráveis das famílias operárias, o alcoolismo, a situação das crianças órfãs que além serem exploradas e discriminadas, muitas vezes morriam de fome ou congeladas pelo frio. Além disso, destaca a resistência dos operários adultos, crianças e adolescentes, inspirados pelas ideias socialistas e pela liderança do padre Daens.

Gênero: Drama, História, Biografia

Duração: 132 minutos

Lançamento: 1992

Produção: Bélgica, França, Holanda

Classificação etária: 14 anos

Ficha técnica:

Direção e roteiro: Stijn Coninx

Produção: Jean-Luc Ormières

Diretor de Fotografia: Walther van den Ende

DIRETOR

Stijn Baron Coninx, nasceu em 1957, é Diretor e Roteirista de Cinema belga. Sua estréia como diretor aconteceu em 1987, com o filme de comédia: *Hector*, considerado o filme de maior sucesso na Bélgica durante muitos anos. Se tornou conhecido mundialmente pelo filme, *Daens, Um grito de justiça*, indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 1992. Lançou dois filmes biográficos bem recebidos na Bélgica: *Sister Smile (Irmã Sorriso)* sobre uma freira cantora e, *Marina sobre Rocco Granata*, cantor italiano que se mudou para a Bélgica durante a infância.

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Stijn_Coninx

PROPOSTA DE ABORDAGEM DO FILME

- Área de Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais
- Disciplina: História
- Tema: Revolução Industrial - Capitalismo - Relação Presente/Passado.
- Assuntos: O Capitalismo e a Exploração do Trabalho da Infância e Adolescência, Violência Sexual, Morte, Resistência, Direitos de Crianças e Adolescentes.
- Séries: 2º e 3º anos do Ensino Médio

APRESENTAÇÃO

“Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeito espaço de liberdade.” (BENJAMIN, 1987, p. 189)

Conforme demonstrado pelo filósofo Walter Benjamin, o cinema proporciona transformações nas percepções e relações do homem com o ambiente em que vive. Assim, para o filósofo, ao visualizar as imagens filmicas, a recepção do espectador não acontece de maneira pacífica, mas a partir de reflexões e ressignificações que possibilitam vislumbrar outros olhares, ou experimentar e vivenciar mundo de outras maneiras.

Diante disso, ao refletirmos acerca das possibilidades de abordagens de filmes enquanto recursos pedagógicos em sala de aula, compreendemos que os educandos podem refletir acerca das experiências exibidas nas imagens filmicas e, principalmente imaginar-se na situação do personagem, podendo assim, interpretar e ressignificar suas vivências.

Assim sendo, compreendemos que o trabalho com o filme *Daens, Um Grito de Justiça*, em sala de aula, permita aos educandos outros olhares e interpretações sobre a participação histórica de crianças e adolescentes, durante a Revolução Industrial e consolidação do capitalismo. Além disso, possibilita aos estudantes perceberem situações, ainda recorrentes na contemporaneidade em relação a esses sujeitos, podendo refletir sobre suas experiências de vida.

OBJETIVOS

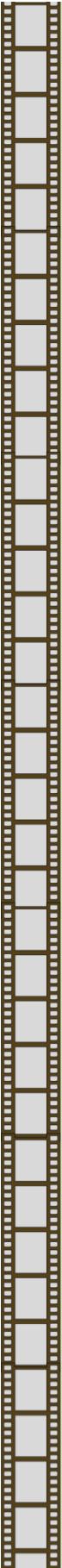
- Proporcionar aos estudantes outros olhares e percepções acerca do cinema/filme, evidenciando que se trata de uma obra de arte, que apresenta possibilidades educativas, que podem leva-los a questionamentos, reflexões e ressignificações frente aos discursos presentes na historiografia escolar, que oculta determinados sujeitos do processo histórico;
- Despertar reflexões acerca da exploração da mão de obra de crianças e adolescentes no contexto da Revolução Industrial, enfatizando as longas jornadas de trabalho, o ambiente insalubre, os castigos, assédio moral, violência sexual, acidentes e a ausência de uma legislação que protegia e garantia direitos à infância e à adolescência;
- Refletir sobre a vida de crianças e adolescentes operários fora das fábricas, provocando sensibilidades acerca das relações familiares, ausência de sentimentos em relação à infância, o ambiente miserável, a fome, o analfabetismo e os aspectos psicológicos e comportamentais que provocavam o consumo precoce e vício no álcool;
- Provocar reflexões acerca da exploração de crianças e adolescentes no início da industrialização do Brasil e sobre a situação do trabalho infantil no contexto atual brasileiro, provocando olhares para a cidade em que vivem, buscando a percepção de mudanças e permanências.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Para a mobilização e a abordagem proposta, sugere-se ao professor que inicie evidenciando aos estudantes o país, ano de produção e ressaltar que não se trata de uma superprodução norte-americana, com a qual as sensibilidades dos estudantes já estão mais acostumadas. É importante destacar que o filme é legendado, em determinados momentos aparecerão duas legendas, pois é uma obra que retrata fatos históricos ocorridos na Bélgica e demonstra a pluralidade de línguas da época: o francês idioma oficial, o flamenco idioma de algumas regiões do país, e o latim que era utilizado pela Igreja Católica.

É importante enfatizar que o filme é inspirado na história de vida do Padre Daens e retrata eventos e situações reais recorrentes da época da Revolução Industrial, na Bélgica. Porém, é fundamental que os estudantes compreendam que se trata de uma obra de ficção, produzida no início dos anos 1990. Portanto, mesmo que o filme demonstre acontecimentos reais da conjuntura inicial do capitalismo, não significa que as imagens filmicas representem os fatos exatamente como aconteceram.

Os educandos poderão perceber e refletir sobre a forma como as crianças são retratadas no filme, ou seja, suas vivências e comportamentos no ambiente fabril, suas maneiras de se vestir, socializar com outras crianças, seus anseios, resistências e suas relações familiares no período abordado na película. Além disso, podem comparar a história de ficção apresentada no filme à historiografia didática a que tiveram acesso até o momento e, também, comparar com outros meios e fontes de informações sobre o tema.

 Sugere-se ao professor ou professora que se organize e estabeleça parcerias antecipadamente, com professores de outras disciplinas que tenham interesse no cinema/filme como recurso didático e, apresente o planejamento para a Gestão Escolar, a fim de evitar quaisquer empecilhos, uma vez que o longa-metragem possui 132 minutos, sendo necessário três horários de cinquenta minutos para a exibição.

PROCEDIMENTOS

Momento I: Breves apontamentos - sensibilização para assistir ao filme

Sugere-se ao professor antes de projetar o filme, retomar aspectos já trabalhados, destacando o pioneirismo industrial e surgimento do capitalismo na Inglaterra, a exploração burguesa sobre e proletariado, em especial, crianças e adolescentes. Fazer breves apontamentos sobre o filme, destacando o tema abordado, País e ano de produção, o tempo estimado para a exibição, destacar que a película não é dublada e possui algumas peculiaridades em relação à legenda. Ressaltar a importância da película para os estudantes a perceberem como uma oportunidade de aprendizado, ou seja, um momento de descontração relevante que os leve a compreender a magnitude do cinema e do filme como arte, que possibilita outros olhares, interpretações e ressignificações sobre a participação histórica de crianças e adolescentes no contexto da industrialização da Bélgica. Destacar que a obra é uma ficção inspirada na biografia do Padre Daens, que aborda situações e fatos históricos que aconteceram no final do século XIX porém, não significa que a história retratada aconteceu exatamente conforme a narrativa do filme. Orientar os estudantes a observarem as diferentes vivências de crianças e de adolescentes abordadas no enredo filme.

Momento II: Exibição do filme

Momento III: Abordagens e atividades

I - Acolhida das percepções do estudante e incentivo às relações entre presente e passado :

- Ouvir as impressões dos estudantes sobre o filme.
- Após ouvir os discentes, sugere-se ao professor ou professora realizar breves comentários sobre o Diretor e sua filmografia, destacando seu país de origem, ano de produção. Suas produções são baseadas em livros e biografias de personagens históricos belgas, porém, o filme *Daens, Um grito de Justiça*, tornou-o reconhecido internacionalmente.

Relacionar a produção e recepção do filme pelo público ao contexto de seu lançamento.

Destacar que o filme foi muito bem recebido pelo público, por críticos e especialistas em cinema. A obra concorreu ao Óscar de Melhor Filme Estrangeiro em 1993. Enfatizar que a película foi produzida no início dos anos 1990, época em que estava acontecendo transformações significativas no continente europeu, que afetaram as relações internacionais como: a queda do muro de Berlim e o fim do Socialismo Real na URSS.

Instigar os estudantes a perceberem diferenças e semelhanças entre o contexto de lançamento e o momento atual do País.

II - Provocações acerca do filme e potencialização da abordagem :

a) Sugere-se dividir a turma em pequenos grupos (conforme a realidade da sala) após ouvir os relatos dos discentes e fazer algumas provocações acerca da obra, potencializada por materiais de apoio (recortes de cenas do filme, reportagens, livro didático, etc.). Comece abordando sobre a estética filmica, incentivando-os a refletirem sobre o ambiente obscuro e esfumaçado, o figurino e a caracterização dos personagens, em especial as crianças, dentro e fora da fábrica. Incentive-os a pensar sobre a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, as extenuantes jornadas, os castigos, os acidentes de trabalho e os abusos sexuais.

Estimular os estudantes a pensarem se na época abordada na película existiam leis que protegiam ou garantiam direitos à infância e a adolescência. Desperte-os a pensar na maneira à qual, as crianças eram tratadas pelos adultos, como eram as relações das famílias operárias e o sentimento dos pais em relação aos filhos(as) e, o que provocava o contato e o consumo de bebidas alcóolicas.

b) Aproveite o momento, incentive os discentes a refletirem se as situações abordadas no filme acerca da exploração de crianças e de adolescentes, também aconteciam no início da industrialização do Brasil. Provoque os estudantes a refletirem sobre a exploração do trabalho infantil na cidade em que vivem e no contexto atual do nosso país, questionando se atualmente, as leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) protegem e dispõem sobre direitos da infância e adolescência.

Material de apoio sugerido:

- Em relação a exploração de crianças e de adolescentes no início do processo de industrialização do Brasil, sugere-se a leitura do seguinte trecho do texto: ***Pequenos Trabalhadores do Brasil*** de Irma Rizzini (1999):

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão de obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias. [...]

A extinção da escravatura foi um divisor de águas no que diz respeito ao debate sobre trabalho infantil; multiplicaram-se, a partir de então, iniciativas privadas e públicas, dirigidas ao preparo da criança e do adolescente para o trabalho, na indústria e na agricultura. O debate sobre a teoria de que o trabalho seria a solução para o “problema do menor abandonado elou delinquente” começava, na mesma época, a ganhar visibilidade. A experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão de obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho.

Nessa perspectiva, muitas crianças e jovens eram recrutados nos asilos de caridade, algumas a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade. Trabalhavam 12 horas por dia em ambientes insalubres, sob rígida disciplina. [...] (RIZZINI, 1999, p. 376).

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2020. p. 376 - 406.

- Em relação ao trabalho infantil no contexto atual do Brasil, sugere-se a leitura das seguintes notícias:

1) Trabalho Análogo à Escravidão - MTE interdita fazenda por manter adolescentes em trabalho infantil e análogo à escravidão - Publicada em 24/07/2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Julho/mte-interdita-fazenda-por-manter-adolescentes-em-trabalho-infantil-e-analogo-a-escravidao>

2) Trabalho infantil atinge 1,6 milhão de crianças e adolescentes no Brasil – Publicada em 12/06/2025.

Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/trabalho-infantil-atinge-16-milhao-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil>

3) O que o ECA diz sobre o trabalho infantil

Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/o-que-o-eca-diz-sobre-o-trabalho-infantil/>

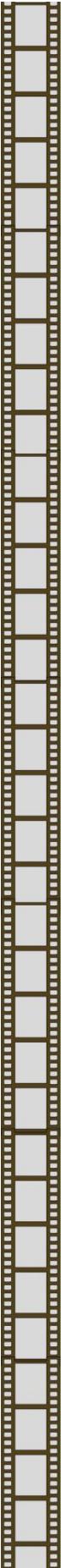
III - Atividades

Após as provocações instigadas pelo(a) professor(a), será o momento de cada grupo expor suas considerações acerca do filme. Sugere-se que os grupos expressem suas impressões de forma oral, como um bate-papo ou uma roda de conversa (conforme a realidade da turma). Posteriormente, à critério do docente, pode-se solicitar um relatório escrito sobre a atividade com o filme de cada grupo. Para facilitar, sugere-se que os estudantes reflitam a partir das seguintes questões:

- De que maneira o filme contribuiu para suas reflexões, acerca da exploração de crianças e adolescentes durante a Revolução Industrial?
- Quais foram os momentos abordados no filme que mais chamaram a sua atenção?
- Quais as principais formas de exploração, maus tratos e abusos em relação às crianças são abordados no filme?
- Como eram as relações no ambiente das famílias operárias? As demonstrações de afeto, ou carinho eram comuns entre eles? Como as crianças e os adolescentes eram tratados pelos seus pais?
- Existiam leis que protegiam ou diferenciavam crianças e adolescentes dos adultos?
- No contexto atual do Brasil e da sua cidade, mesmo sabendo que existem Leis como o ECA, é possível dizer que ainda acontece a exploração do trabalho de crianças e adolescentes?

IV- Desdobramento: incentivo à reelaboração.

Sugere-se ao professor ou professora que incentive os educandos a se perceberem como sujeitos históricos, estimulando-os a se imaginarem como autores ou produtores de um roteiro de continuação da película, como críticos de cinema ou comentaristas de web-sites, ou espectadores que necessitam expressar o quanto aprenderam com o enredo da obra. Instigue-os a refletir e explicitar por meio de um texto, ou de forma oral, suas possibilidades elaborar e reelaborar suas vivências a partir de fragmentos do filme, que proporcionem a construção de suas identidades e a ampliação da sua compreensão acerca do contexto atual do Brasil.



RECURSOS

- Computador; Notebook; Internet
- TV; Datashow; Pendrive
- Caderno; Lápis; Borracha; Caneta
- Link de acesso ao filme Daens, um grito de justiça - <https://vimeo.com/412496549>
- Tempo estimado para a execução: 06 aulas de 50 minutos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproducibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

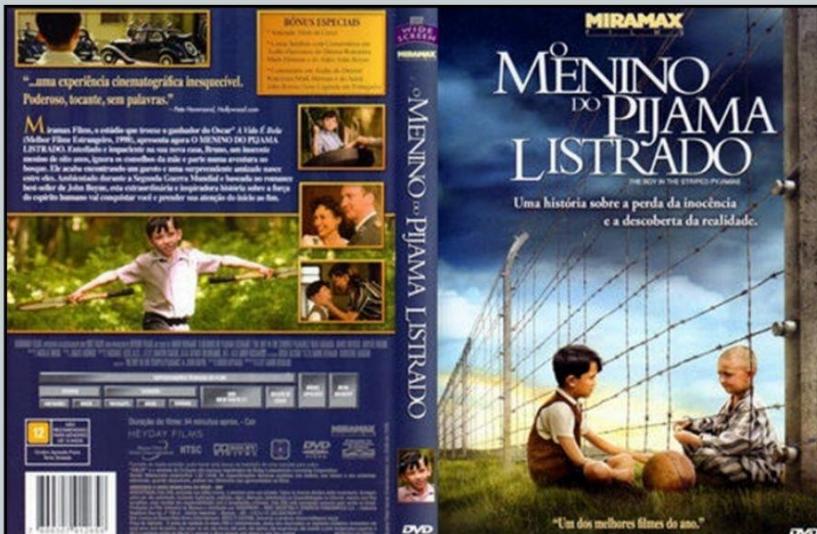
NAPOLITANO, Marcos. Como usar o Cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes, os filmes na história. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ÓTIMO TRABALHO!!!

SUCESSO!!!

FILME II: O MENINO DO PIJAMA LISTRADO



Capa DVD do filme: O Menino do Pijama Listrado

Disponível em: https://www.metalmusic.com.br/product_page/dvd-usado-o-menino-do-pijama-listrado?srslid=AfmBOoq-T9bpCS4jY-Mb4EW3pOLdMwW5Qy3fSqcd0M4AhIzdAYZZpz

Gênero: Drama, Guerra

Duração: 98 minutos

Lançamento: 2008

Produção: EUA, Reino Unido

Classificação etária: 14 anos

Ficha técnica:

Direção: Mark Herman

Autor da obra original: John Boyne

Produção: David Heyman

Diretor de fotografia: Benoît Delhomme

SINOPSE

O filme é inspirado no livro homônimo de John Boyne escrito em 2006. Retrata a vida de Bruno, uma criança de 8 anos que vive com sua família em Berlim durante a Segunda Guerra Mundial. Seu pai é um oficial nazista que recebe uma promoção, sendo designado para comandar um Campo de Concentração. Para seu pai desempenhar a nova função, Bruno é informado que ele e sua família deveriam se mudar para uma casa maior, em um local isolado. A nova situação não é bem recebida pelo menino, acreditando que na nova morada não haveria muito o que fazer, pois, além da sua irmã de 12 anos, não haveriam outras crianças para brincar. Sem compreender o cargo ao qual seu pai foi promovido, a situação começa a se inverter quando ele decide explorar o local em que estão vivendo e, acaba vendo através de uma janela da casa, um lugar que imagina ser uma fazenda, onde os moradores se vestiam com pijamas. Em uma de suas explorações, acaba encontrando um menino chamado Shmuel, que também usava a roupa parecida comum pijama listrado, atrás de uma cerca eletrificada onde ele acreditava ser a fazenda. Sem entender que o local era um Campo de Concentração Nazista, a amizade entre ambos se intensifica. Bruno passa visitá-lo constantemente, aos poucos vai descobrindo o que não sabia e não comprehendia, tornando-se algo perigoso para as duas crianças.

DIRETOR

Mark Herman nasceu em 1954, é um diretor de cinema e roteirista britânico. Ficou conhecido no cinema por escrever e dirigir o filme de comédia romântica *Brassed Off* (1996) e pela adaptação e direção do filme *O Menino do Pijama Listrado* (*The Boy in the Striped Pyjamas*), lançado em 2008.

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Herman

Autor do livro *O Menino do Pijama Listrado*

John Boyne, um escritor irlandês, nasceu em 1971, estudou língua inglesa no Trinity College, e Literatura Criativa na Universidade de East Anglia, começou a escrever histórias aos 19 anos, ficou conhecido mundialmente após lançar o livro *O Menino do Pijama Listrado* em 2006.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Boyne

PROPOSTA DE ABORDAGEM DO FILME

- Área de Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais
- Disciplina: História
- Tema: Nazismo; 2^a Guerra Mundial; Holocausto
- Assuntos: Nazismo e 2^a Guerra Mundial; Discurso de Ódio; Perseguição às Minorias; Influência no Brasil; Crianças e Adolescentes como sujeitos históricos; Relação Presente/Passado
- Série: 3º ano do Ensino Médio

APRESENTAÇÃO

“A infância é medida pelos sons, aromas e cenas antes de surgir a hora sombria da razão.”

John Betjeman

A frase do poeta inglês John Betjeman, marca o início do filme *O Menino do Pijama Listrado* (2008). Ela nos convida a refletir acerca da infância, evidenciando que crianças e adolescentes são sujeitos participantes do processo histórico. A infância é marcada pela inocência, que vai sendo alterada com o passar dos anos e construída conforme a influência dos sentidos. De acordo com a experiência vivenciada, a razão ou o seu raciocínio se consolida através da sua percepção da realidade, que pode ter sido influenciada pelo mundo adulto. Porém, não significa que a recepção dessa influência tenha sido de forma pacífica e sem questionamentos. Em suas descobertas pelo mundo à sua volta, através dos vários sentidos cognitivos, como o olhar, questionamentos são realizados, assim crianças e adolescentes podem compreender e ao mesmo tempo ressignificar o pensamento dominante do mundo adulto.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de abordagens do filme, O Menino do Pijama Listrado acerca da infância e adolescência enquanto sujeitos históricos, os pensamentos da professora e historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani em diálogo com o filósofo Walter Benjamin, nos permitiram compreender a “importância para a focalização de outros olhares educacionais relativos à infância, à memória, à produção de conhecimento histórico, diante, sobretudo, do avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade” (GALZERANI, 2021, p. 157). Segundo a autora, a criança benjaminiana não é aquela apenas receptora e reproduutora de saberes, ausente de raciocínio crítico e hierarquicamente desqualificada pelo mundo adulto, ao contrário, trata-se de um sujeito historicamente pensante, capaz de produzir interpretações e ressignificações do mundo que vive.

Apesar de abordar fatos históricos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, o filme é uma ficção, inspirado em uma obra homônima ficcional, apresenta personagens que não existiram na realidade. A forma como a narrativa dos eventos históricos foi apresentada na película, provocam críticas negativas e positivas entre os espectadores e especialistas.

Para alguns, o filme: O Menino do Pijama Listrado, é considerado inadequado para a educação, pela maneira que aborda o nazismo e o holocausto. Vejamos:

“No filme, é mostrado que Bruno, um garoto de nove anos, é alheio ao que acontece ao seu redor e parece desconhecer os horrores tramados por Adolf Hitler. No entanto, segundo artigo publicado pelo Holocaust Centre North (HCN), um jovem como Bruno dificilmente escaparia de fazer parte da Juventude Hitlerista”. (PREVIDELLI, 2022, AVENTURAS NA HISTÓRIA – online)

Fonte:<https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/problematica-por-tras-de-o-menino-do-pijama-listrado.phtml>

Para outros, o filme é ótimo, principalmente por abordar olhares de crianças de oito anos diante das atrocidades do holocausto:

“O filme é totalmente construído pelo olhar de um menino de 8 anos, que percebe o terror e as injustiças que a guerra está provocando de um jeito muito simples e calmo.

O filme também desenha uma crítica forte sobre a ignorância humana, já que mostra que crianças, sem preconceito, sem opinião formada, acabam simplesmente se misturando pelo prazer e pela companhia de outra pessoa. Ao crescemos e nos envolver com tantas culturas e ilusões, nos tornamos intolerantes, irracionais e maldosos.” (ARINELLI, 2012, CINEMAÇÃO, online)

Fonte: <https://cinemacao.com/2012/05/07/critica-o-menino-do-pijama-listrado/>

Independente das críticas negativas, ou positivas, é importante enfatizar, conforme reflete o historiador Robert Rosenstone (2009), que os filmes históricos, por mais que abordam e simbolizam eventos históricos reais, sempre terão em suas narrativas, imagens, personagens e situações inventadas que resumem fatos verdadeiros ocorridos no passado. Portanto, compete ao historiador, ou professor questionar e interpretar essas situações criadas pelo diretor do filme.

Nesse mesmo caminho, o professor e historiador Marcos Napolitano (2011), destaca que muitos pesquisadores e historiadores, atualmente “avaliam um filme histórico a partir da noção de “fidelidade” ao passado ou do grau de informação ilustrativa” (NAPOLITANO, 2011, p. 67). Para Napolitano, questionar acerca da fidelidade histórica encenada nos filmes, é relevante, entretanto, ao analisar um filme, o pesquisador não deve se ater em verificar apenas o fato que aconteceu na realidade. Portanto, o autor evidencia que informações equivocadas e omissões de situações, devem ser destacadas e investigadas, pois essas manipulações podem dialogar com o contexto do presente.

Assim, acredito que a abordagem do filme *O Menino do Pijama Listrado*, em sala de aula, proporcione aos estudantes diferentes olhares e interpretações acerca da participação histórica de crianças e adolescentes durante a 2^a Guerra Mundial, sobre o discurso ideológico nazista que menosprezava, perseguia e buscava o extermínio de minorias, como os judeus nos campos de concentração. Além disso, possibilite aos educandos perceberem situações, muitas vezes despercebidas no filme, ainda recorrentes no contexto atual, como discursos de ódio e perseguição a minorias no Brasil, despertando reflexões acerca do presente e do passado, que podem influenciar suas vivências.

OBJETIVOS

- Proporcionar aos estudantes outros olhares e percepções acerca do cinema/filme, refletir que apesar do filme retratar eventos e situações históricas reais, trata-se de uma obra de ficção, inspirada em um livro que leva o mesmo nome e, que apresenta possibilidades educativas;
- Levar os estudantes a questionamentos, reflexões e ressignificações frente aos discursos da história oficial, que oculta determinados sujeitos do processo histórico, como crianças e adolescentes;
- Despertar reflexões acerca da narrativa e linguagem filmica, para compreender se a história de ficção apresentada no filme representa os fatos históricos exatamente como aconteceram;
- Refletir como o nazismo, utilizou-se de discursos de ódio e distorções históricas para se manter no poder, interferir e criar uma educação que influenciava a vida, o desenvolvimento intelectual, consciência e práticas sociais alemães adultos, crianças e adolescentes em relação a grupos humanos considerados como inferiores;
- Provocar reflexões sobre como discursos de ódio e perseguição às minorias podem influenciar no pensamento e na vida de adultos e, principalmente, crianças e adolescentes no contexto atual do Brasil.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Para a abordagem, sugere-se ao professor que inicie evidenciando aos estudantes o país, ano de produção e que, apesar de retratar eventos e situações históricas reais, trata-se de uma obra de ficção, inspirada em um livro que possui o mesmo nome. Aborda eventos históricos que aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial, destacando a ideologia nazista, que perseguia as minorias, como os judeus e opositores do governo.

O filme proporciona que os estudantes compreendam melhor o que foi o Holocausto, o que eram e como funcionavam os Campos de Concentração nazistas. Como o uso da educação, discursos de ódio e distorções históricas interferiram, ou influenciaram a vida, a consciência, o desenvolvimento intelectual e as práticas sociais de adultos, crianças e adolescentes que seguiram a ideologia nazista e passaram a menosprezar, desclassificar e perseguir grupos de pessoas consideradas inferiores.

Além disso, os educandos poderão perceber e refletir acerca das imagens e percepções que as crianças demonstradas no filme possuem sobre o nazismo, 2^a Guerra, discursos de ódio, perseguição e o holocausto. Os estudantes devem refletir se a história de ficção apresentada no filme representa os fatos históricos exatamente como aconteceram. Podem comparar a história de ficção apresentada no filme à historiografia didática a que tiveram acesso até o momento e, também, comparar com outros meios e fontes de informações sobre o tema.

Sugere-se que o professor ou professora se organize e estabeleça parcerias antecipadamente, com professores de outras disciplinas que tenham interesse no cinema/filme como recurso didático e, recomenda-se que o planejamento seja apresentado para a Gestão Escolar, a fim de evitar quaisquer empecilhos, uma vez que o longa-metragem possui 98 minutos, sendo necessário dois horários de cinquenta minutos para a exibição.

PROCEDIMENTOS

Momento I: Breves apontamentos - sensibilização para assistir ao filme

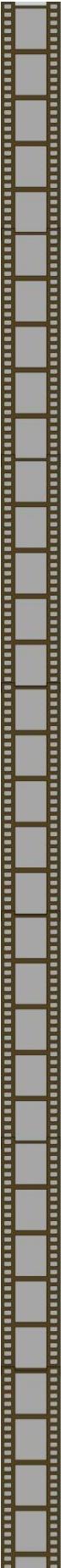
Sugere-se ao professor que antes de projetar o filme, retome elementos já bordados anteriormente sobre o Nazismo e a Segunda Guerra Mundial, destacando a ideologia da raça ariana, a expansão territorial, os discursos de ódio e perseguição às minorias, a educação e juventude hitlerista, os Campos de Concentração e o Holocausto. Fazer breves apontamentos sobre o filme como o País e ano de produção e o tempo estimado para a exibição. Ressaltar a importância da película para os estudantes a perceberem como uma oportunidade de aprendizado, ou seja, um momento de descontração relevante que os leve a compreender a magnitude do cinema e do filme como arte, que possibilita outros olhares, interpretações e ressignificações sobre a participação histórica de crianças e adolescentes no contexto da Alemanha nazista. Destacar que a película é uma ficção, inspirada em um livro que leva o mesmo nome, que aborda situações e fatos históricos que aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial, porém, não significa que a história retratada aconteceu exatamente conforme a narrativa do filme. Orientar os estudantes a observarem as diferentes vivências das crianças acerca dos eventos apresentados no enredo da película.

Momento II: Exibição do filme

Momento III: Abordagens e atividades

I - Acolhida das percepções do estudantes e incentivo às relações entre presente e passado

- a) Ouvir as impressões dos estudantes sobre o filme.



b) Após ouvir os discentes, sugere-se ao professor que faça breves comentários sobre o Diretor e sua filmografia, destacando seu país de origem, ano de lançamento e que o filme o Menino do Pijama Listrado é sua produção mais conhecida pelo público internacional.

Relacionar a produção e recepção do filme pelo público ao contexto de seu lançamento.

A película foi bem recebida pelo público, porém recebeu críticas pela forma de abordar o nazismo e o holocausto. Enfatizar que a obra foi produzida no início dos anos 2000, época em que estavam acontecendo transformações geo-políticas no mundo. Conflitos entre os Estados Unidos e o Oriente Médio foram desencadeados devido ao ataque terrorista às Torres Gêmeas em 2001, em que aconteceram invasões americanas no Iraque e no Afeganistão. As relações entre a Rússia e os Estados Unidos se intensificaram com chegada de Vladimir Putin ao poder. Conflitos entre a Rússia e a Geórgia culminaram com a guerra da Ossétia.

c) Após os comentários, sugere-se que o (a) docente faça algumas provocações e questionamentos aos estudantes acerca da obra. Comece abordando, se é possível refletir e aprender sobre o tema, através da mobilização do filme histórico ficcional. Incentive-os a refletir sobre a estética filmica: como o figurino dos personagens são apresentados; a inocência de Bruno em relação ao Campo de Concentração e aos judeus; como o discurso de ódio nazista e a educação refletiram na formação cognitiva de crianças; no contexto do nazismo e 2^a Guerra Mundial, a amizade entre Bruno e Shmuel seria possível; a forma com que o Campo de Concentração é demonstrado no filme era algo comum; as crianças alemãs não tinham conhecimento acerca do holocausto e, se todo o povo alemão era a favor do nazismo.

Instigar os estudantes a perceberem diferenças e semelhanças entre o contexto de lançamento e o momento atual do Brasil.

II - Provocações acerca do filme e potencialização da abordagem:

Sugere-se dividir a turma em pequenos grupos (conforme a realidade da sala) após ouvir os relatos dos discentes e fazer algumas provocações acerca da obra, potencializada por materiais de apoio (recortes de cenas do filme, reportagens, livro didático, etc.). objetivando perceber diferentes sensibilidades acerca do filme e tema abordado. Aproveite o momento, faça-os refletir sobre algumas situações abordadas na película com o contexto atual do nosso País, como: os discursos ideológicos de grupos radicais, que incentivam o ódio, preconceito, racismo e perseguem opositores. Destaque que esses grupos influenciam não apenas no pensamento e atitudes de adultos, mas principalmente as crianças e adolescentes do Brasil.

Para facilitar as reflexões durante a atividade, sugerimos que algumas cenas do filme sejam retomadas e posteriormente, os estudantes devem ser estimulados a compará-las com algumas imagens e notícias recentes do Brasil, que disponibilizaremos a seguir:

SUGESTÃO DE CENAS - O MENINO DO PIJAMA LISTRADO

CENA I



Bruno e seus amigos voltam brincando da escola, em Berlim, simulando que são pilotos de aviões de combate.

Oriente os estudantes a refletirem sobre como as brincadeiras da época, poderiam ter sido influenciadas pela ideologia nazista e o contexto da 2ª Guerra Mundial.

CENA II



Gretel, irmã de Bruno brinca com bonecas, antes de ter contato com o jovem Tenente Kotler (motorista da família).

CENA III



Mostra a proximidade de Gretel com Kotler, jovem Tenente Nazista.

Oriente os estudantes a pensarem na proximidade e influência do soldado, que sempre fala sobre o nazismo e a guerra, que leva a irmã de Bruno se interessar pela Juventude Hitlerista

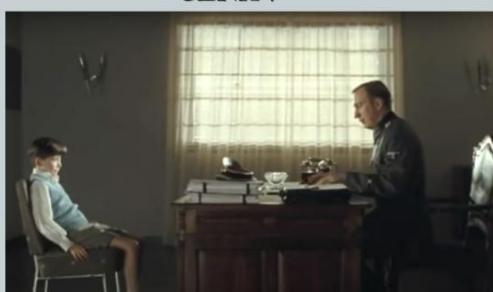
CENA IV



O quarto de Gretel não existe mais bonecas. O destaque são os cartazes e imagens da Juventude Hitlerista.

Oriente os estudantes a refletirem se as aulas particulares e as conversas com jovem soldado nazista, foram fatores que incentivaram as mudanças no comportamento da menina.

CENA V



O Bruno conversa com seu pai sobre retornar para a sua casa. O pai lhe diz que a casa é o local onde a família está. A criança aproveita a oportunidade e pergunta por que os “fazendeiros” andam de pijama. O pai responde que aquelas pessoas não são consideradas como gente.

Oriente os estudantes a refletirem sobre a fala do pai e o discurso nazista que inferiorizava judeus e outras minorias.

CENA VI



O professor pergunta se gostam de História e se sabem sobre a situação da Alemanha. Gretel, responde que lê jornais, conversa com um dos soldados, que lhe conta que está acontecendo. Bruno responde que lê livros de aventura. O professor diz ao menino para votar-se ao mundo real e lhe entrega um livro sobre a História da Alemanha.

Oriente os estudantes a refletirem sobre as notícias divulgadas nos jornais da época e, pensarem acerca da versão nazista dos fatos históricos.

CENA VII



Gretel faz uma leitura sobre a versão nazista da história, que incentiva a idolatria pela Alemanha, inferioriza e culpa os judeus por todos os problemas que o país enfrentava. Bruno não consegue compreender e pergunta ao professor se existem judeus bons. O professor diz que, se o menino encontrar um judeu bonzinho, ele será o melhor explorador do mundo.

Oriente os estudantes a refletirem sobre as distorções históricas criadas pelo nazismo e como situações parecidas acontecem, atualmente no Brasil.

CENA VIII



Sem que o Pai e outros nazistas saibam, Bruno assiste um vídeo produzido sobre o Campo de Concentração. O objetivo do menino era confirmar, através das imagens se o local era bom, ou ruim para os judeus.

CENA IX



O vídeo mostrava que o Campo era um local agradável, onde judeus se alimentavam bem, praticavam esportes, tinham recreação e não sofriam qualquer tipo de perseguição e nem eram mortos.

Oriente os estudantes a refletirem sobre a propaganda nazista que manipulava informações e omitia fatos, com claro objetivo de convencer a população a seguir sem objeção, o seu líder supremo.

IMAGENS E NOTÍCIAS RECENTES DO BRASIL



SUZANO, ÓDIO E ARMAS

Primeiramente, duas imagens para nossa reflexão: "Se os professores estivessem armados, e se os serventes estivessem armados, essa tragédia de Suzano teria sido evitada." (Major Olímpio...)

Pedro Paulo Rasga a Mídia | Mar 14, 2019

Fonte: <https://pedropaulorasgaamidia.com/2019/03/14/suzano-odio-e-armas/>



'Pintou um clima': O governo Bolsonaro não se importa com a dignidade das crianças

Quando o assunto é o enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes, a situação orçamentária é alarmante

CartaCapital | Oct 21, 2022

Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/pintou-um-clima-o-governo-bolsonaro-nao-se-importa-com-a-dignidade-das-criancas/>



"Escola Sem Partido" pretende negar a realidade da ditadura, afirmam críticos

Brasil de Fato / Feb 1, 2020

Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/01/escola-sem-partido-pretende-negar-a-realidade-da-ditadura-affirmam-criticos/>



Crianças aparecem em fotos empunhando armas de pressão durante curso de atirador mirim; MP recomenda...

Conselho Tutelar de Jataí acompanha o caso e a Polícia Civil comunicou a ocorrência ao Ministério Públco, que abriu procedimento para apuração. Especialistas alertam que o curso estimula a cultura do ódio e o...

G1 / Apr 13, 2023

Fonte: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2023/04/13/criancas-aparecem-em-fotos-empunhando-armas-de-pressao-durante-curso-de-atirador-mirim-mp-recomenda-suspensao-de-aulas.ghtml>



Plano de Bolsonaro para 'desesquerdizar' educação vai além do Escola Sem Partido

Cartilha contra "doutrinação de esquerda" no ensino segue modelo de governos extremistas, como o de Viktor Orbán, na Hungria

Ediciones EL PAÍS S.L. / May 23, 2019

Fonte:https://brasilelpais.com.brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html



Ricardo Barros faz post sobre "nova ordem" com crianças armadas

O post foi feito um dia após o atentado a uma escola em Suzano, no interior paulista

Fonte: <https://www.plural.jor.br/ricardo-barros-faz-post-sobre-nova-ordem-com-criancas-armadas/>

III - Atividades

Será o momento de cada grupo expor suas considerações acerca do filme. Sugere-se que os grupos expressem suas impressões de forma oral, como um bate-papo, ou uma roda de conversa (conforme a realidade da turma). Para facilitar, sugere-se que os estudantes reflitam a partir das seguintes questões:

- De que maneira o filme contribuiu para suas reflexões, acerca da experiência histórica de crianças e adolescentes no contexto da Alemanha Nazista, durante a 2^a Guerra Mundial?
- Quais foram as situações abordadas no filme que mais chamaram a sua atenção?
- A maneira como a ficção aborda o desconhecimento e inocência de Bruno, sobre o Nazismo, Campos de Concentração e o Holocausto Judeu, eram comuns de acontecer no contexto da Alemanha nazista?
- A forma como o filme aborda os laços de amizade entre Bruno e Shmuel, seria possível de acontecer naquela época? Os Campos de Concentração eram locais sem segurança, onde crianças judias podiam fazer amizades com crianças alemãs?
- Como o filme demonstra a influência de pessoas, discursos ideológicos e distorções históricas na educação alemã, que acabaram modificando o comportamento de Gretel?

- O filme deixa claro quem eram e como eram classificados os judeus pelos nazistas?
- O filme demonstrou que na Alemanha Nazista, foram criados e divulgados discursos ideológicos que incentivam o ódio, preconceito, racismo contra as minorias, como os judeus, perseguição aos opositores, que refletiram na educação e no comportamento de crianças e adolescentes. Na história recente do Brasil, é possível dizer que aconteceram, ou acontecem situações como as demonstradas no filme, que influenciaram no pensamento e comportamento de adultos, crianças e adolescentes?

IV - Desdobramento: incentivo à reelaboração.

Sugere-se ao professor ou professora que incentive os educandos a se perceberem como sujeitos históricos, estimulando-os a se imaginarem como autores ou produtores de um roteiro ou de uma continuação da película, como críticos de cinema ou comentaristas de web-sites, ou espectadores que necessitam expressar o quanto aprenderam com o enredo da obra. Instigue-os a refletir e explicitar por meio de um texto, ou de forma oral, suas possibilidades elaborar ou reelaborar suas vivências a partir de fragmentos do filme, que proporcionem a construção de suas identidades e a ampliação de sua compreensão acerca do contexto atual do Brasil.

RECURSOS

- Computador; Notebook; Internet
- TV; DVD; Datashow; Pendrive
- Caderno; Lápis; Borracha; Caneta
- Filme, *O Menino do Pijama Listrado*
- Tempo estimado para a execução: 06 aulas de 50 minutos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: KOYAMA, Adriana Carvalho, et al (Orgs.). Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação – de autoria de Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 154 - 175.

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

ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes, os filmes na história. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FILME III: MENINOS DE KICHUTE



Capa DVD do filme

Disponível em: <https://www.ambergfilmes.com.br/project/meninos-de-kichute/>

Gênero: Drama

Duração: 102 minutos

Lançamento: 2010

Produção: Brasil

Classificação etária: Livre

Ficha técnica:

Direção: Luca Amberg

Autor da obra original: Márcio Américo

Produção: Amberg Filmes

Diretor de fotografia: Cristiano Dittrich

Wiggers

SINOPSE

O filme é uma adaptação literária inspirada no livro homônimo do autor Márcio Américo, que conta a história de Beto, um garoto de doze anos que vive com os pais e os irmãos em um bairro operário em Londrina-PR, que sonha em ser jogador de futebol. O filme se passa nos anos 1970, período que vigorava a Ditadura Militar no Brasil, época que a seleção brasileira havia conquistado o tricampeonato mundial de futebol. Lázaro, pai de Beto, trabalha com pintura e reforma de imóveis, é um evangélico fanático e autoritário que utiliza a religião como argumento para não permitir que o menino jogue futebol. Sua mãe, Maria, também sofre com as atitudes de Lázaro, porém é mais compreensiva com o filho em relação ao futebol. Beto se desdobra para conseguir conciliar seus deveres escolares, brincar, treinar futebol com seus amigos e, resistir contra os castigos impostos pelo pai. Para isso, o menino recebe apoio de sua irmã mais velha, chamada Rosa, que o ajuda a treinar futebol e de sua vizinha, Dona Leonor, que o presenteia com um par de tênis Kichute. Mesmo com os castigos aplicados pelo pai, Beto monta um clubinho de futebol chamado “Meninos de Kichute” com alguns amigos. O filme ainda retrata a escola em que Beto e outras crianças estudavam, à qual, cantar o Hino Nacional era uma obrigação. Mostra como eram as aulas de Educação Moral e Cívica, as brincadeiras como o bate-figurinha, as travessuras, o bullying e as rivalidades contra outros meninos durante o recreio.

DIRETOR

Luca Amberg (Luiz Carlos Coelho Amberg) é um cineasta brasileiro, nasceu em Lages - SC em 13 de dezembro de 1957. Residiu em Curitiba - PR durante a adolescência, posteriormente mudou-se para São Paulo, em 1977, onde estudou artes cênicas e teatro amador. Mudou-se para os EUA em 1986, morou por 10 anos na Califórnia, trabalhou como garçom e como guia turístico em Hollywood. Tornou-se bacharel em cinema e televisão pela University of Southern California. Retornou para o Brasil em 1996, iniciou carreira como professor de roteiro para cinema na FAAP e em seguida fundou a Amberg Filmes. Seu primeiro longa-metragem foi *Caminho dos Sonhos*, foi lançado em 1999, inspirado no conto "Um Sonho no Caroço do Abacate", de Moacyr Scliar. Em 2008, lançou seu segundo longa-metragem, *Heróis da Liberdade*, inspirado no livro homônimo do escritor Ernani Buchmann. O filme *Meninos de Kichute*, inspirado no livro homônimo do escritor Márcio Américo, foi lançado em 2010 e ganhou o "Prêmio Juri Popular" de Melhor Filme Brasileiro na 34º Mostra Internacional de Cinema de São Paulo.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luca_Amberg

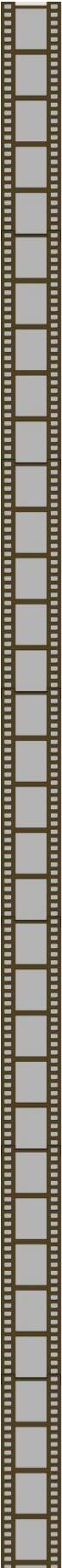
Autor do livro *Meninos de Kichute*

Márcio Américo é Escritor, Ator, Montador, Roteirista, nasceu em Londrina, Paraná em 1964. Na adolescência, ajudava o pai como pintor de paredes. Em 1982, aos 18 anos iniciou o cursou teatro e começou a atuar na área artística o estilo de humor. Trabalhou em programas de humor em várias rádios FM, entre elas: Jovem Pan, Transamérica e Folha FM. Em 2000 atuou como redator humorístico para a TV Gazeta, Bandeirantes e Rede TV!. Escreveu os livros Preciso Dar um Jeito na Vida, Meninos de Kichute, Corações Under Rocks e O Teatro de Márcio Américo.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rcio_Am%C3%A9rico

PROPOSTA DE ABORDAGEM DO FILME

- Área de Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais
- Disciplina: História
- Tema: História do Brasil; Ditadura Militar
- Assuntos: Crianças e Adolescentes como sujeitos históricos, Ufanismo, Nacionalismo, Economia, Valores, Conservadorismo, Relação Presente/Passado
- Série: 3º ano do Ensino Médio



APRESENTAÇÃO

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1987, p. 18-19).

O pequeno fragmento escrito pelo filósofo Walter Benjamin permite-nos refletir sobre as crianças como produtoras de conhecimentos, ampliando o significado e a relevância da infância. Em suas brincadeiras, as crianças compõem ressignificações do mundo à sua volta, construindo experiências vividas e produzindo interpretações, culturas e histórias no contexto ao qual estão inseridas como sujeitos históricos.

Assim sendo, é possível compreender que as crianças são atraídas e se interessam por qualquer objeto ao qual conseguem transformar por meio do contato físico e no seu imaginário. São capazes aproveitar algo que foi descartado pelos adultos, desde fragmentos de construções, como um pedaço de tijolo, um pedaço de madeira, latas de tintas vazias, ou qualquer coisa que elas possam transformar e inventar para satisfazer seus anseios e suas descobertas, construindo sua percepção da realidade.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de abordagens do filme *Meninos de Kichute*, acerca da infância e adolescência como sujeitos ativos da história, recorremos aos ensinamentos da professora e historiadora Galzerani (2021) em diálogo com o filósofo Walter Benjamin, que nos permitiram compreender situações ainda presentes, “acepções ainda hoje dominantes no universo educacional” (GALZERANI, 2021, p. 163), as quais, esses sujeitos são desqualificados, ou excluídos do processo histórico. Portanto, esses equívocos que provocam apagamentos desses atores necessitam ser repensados, sendo necessário questionar os olhares e as interpretações do adulto em relação à criança e romper os muros que separam e distanciam a ambos culturalmente.

Portanto, compreendemos que o trabalho com o filme *Meninos de Kichute* em sala de aula proporcione aos estudantes diferentes olhares e interpretações acerca da participação histórica de crianças e adolescentes em situações vivenciadas durante a época da Ditadura Militar brasileira. Além disso, possibilitar que os educandos percebam situações abordadas na película, que normalmente não são sensibilizadas por meio do uso de livros didáticos e em aulas expositivas. Um exemplo é como as pessoas das pequenas cidades do interior compreendiam e vivenciaram o período da Ditadura Militar nos anos 1970 e, ainda, como as crianças e os adolescentes concebiam a educação, com ênfase nas aulas de Educação Moral e Cívica, nas demonstrações de civismo, como cantar o hino nacional, na influência do futebol e do patriotismo, as relações familiares, a infância que brincava na rua e costumes da época.

Além disso, despertar os olhares dos estudantes para o contexto atual do Brasil, proporcionando reflexões acerca das relações entre o presente e o passado, que podem influenciar suas vivências.

OBJETIVOS

- Proporcionar aos estudantes outros olhares e percepções acerca do cinema/filme nacional, refletir que apesar da obra retratar eventos, situações típicas do período encenado, trata-se de uma ficção inspirada em um livro que leva o mesmo nome e, que apresenta possibilidades educativas;
- Levar os estudantes a questionamentos, reflexões e ressignificações frente aos discursos da historiografia escolar, que oculta determinados sujeitos do processo histórico, como crianças e adolescentes;
- Despertar reflexões acerca da narrativa e linguagem filmica, para compreender como a história de ficção apresentada no filme, representa situações e vivências históricas de crianças e adolescentes no período da Ditadura Militar, em um bairro da periferia de Londrina-PR;
- Refletir como o governo militar, utilizou-se do discurso nacionalista e distorções históricas para se manter no poder, interferir e criar uma educação que influenciava a vida, comportamentos, o desenvolvimento intelectual e práticas sociais de adultos, crianças e adolescentes durante a época abordada no filme;
- Provocar reflexões sobre como as crianças e os adolescentes de cidades do interior do Brasil vivenciavam a época abordada, a maneira como se vestiam, brincavam dentro e fora da escola, como o futebol provocava sonhos e conflitos entre eles e seus familiares e, principalmente, proporcionar reflexões acerca da situação de crianças e adolescentes no contexto atual do Brasil.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Sugere-se ao professor ou professora que inicie o trabalho informando aos estudantes o ano de produção do filme, evidenciando que a película é uma obra de ficção produzida no Brasil, inspirada em um livro que possui o mesmo nome. Retrata eventos e situações vivenciadas por homens, mulheres e crianças que residiam em um bairro da periferia de Londrina-PR durante os anos 1970.

O (a) docente deve atentar-se para o enredo da película que aborda a época da Ditadura Militar brasileira sobre um prisma diferente da luta revolucionária e da repressão militar, destacando elementos, situações e pensamentos característicos da época, como: o Milagre Econômico brasileiro, amplamente divulgado pelo governo para demonstrar um Brasil “grande financeiramente”, a utilização da educação como instrumento de controle e exaltação do patriotismo por meio dos símbolos nacionais, o uso de livros didáticos e cartilhas pedagógicas nas aulas de Educação Moral e Cívica, a conquista do tri-campeonato mundial de futebol como discurso ufanista e nacionalista.

Além disso, os educandos poderão perceber e refletir sobre a forma como as crianças são retratadas no filme, ou seja, suas vivências e comportamentos no ambiente escolar, suas maneiras de se vestir, brincar e se socializar com outras crianças, seus sonhos, resistências e relações com os familiares no período retradado na película.

Os estudantes podem comparar a história de ficção apresentada no filme à historiografia didática a que tiveram acesso até o momento e, também, comparar com outros meios e fontes de informações sobre o tema.

Sugere-se que o professor ou professora se organize e estabeleça parcerias antecipadamente, com professores de outras disciplinas que tenham interesse no cinema/filme como recurso didático e, apresente o planejamento para a Gestão Escolar, a fim de evitar quaisquer empecilhos, uma vez que o longa-metragem possui 102 minutos, sendo necessário dois horários de cinquenta minutos para a exibição.

PROCEDIMENTOS

Momento I: Breves apontamentos - sensibilização para assistir ao filme

Sugere-se ao professor ou professora, antes de projetar o filme, retomar aspectos já trabalhados em sala de aula sobre a Ditadura Militar brasileira. Fazer breves apontamentos sobre o tempo estimado para a exibição, o tema abordado e o ano de produção. Enfatizar que a película é uma obra de ficção do Cinema Nacional, inspirada em um livro que leva o mesmo nome. Ressaltar a importância da película para os estudantes a perceberem como uma oportunidade de aprendizado, ou seja, um momento de descontração relevante que os leve a compreender a magnitude do cinema brasileiro e do filme como arte, que possibilita outros olhares, interpretações e ressignificações sobre a participação histórica de crianças e adolescentes no cenário brasileiro na década de 1970. Demonstre que a ficção aborda situações e fatos históricos ocorridos no contexto brasileiro, porém, não significa que a história retratada aconteceu exatamente conforme a narrativa do filme. Oriente os estudantes a observarem as diferentes vivências das crianças acerca dos eventos apresentados no enredo da película.

Momento II: Exibição do filme

Momento III: Abordagens e atividades

I. Acolhida das percepções do estudantes e incentivo às relações entre presente e passado:

- Ouvir as impressões dos estudantes sobre o filme.
- Após ouvir os discentes, sugere-se que o (a) professor(a) faça breves comentários acerca da biografia e filmografia do Diretor, destacando que ele formou-se em cinema pela University of Southern California e fundou a empresa Amberg Filmes. Suas principais produções filmicas são baseadas em livros como Meninos de Kichute.

Relacionar a produção e recepção do filme pelo público ao contexto de seu lançamento.

O filme foi bem recebido pelo público brasileiro, tendo sido ganhador do "Prêmio Juri Popular" de Melhor Filme Brasileiro na 34º Mostra Internacional de Cinema de São Paulo. Na época do seu lançamento, o Brasil vivenciava o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e estava prestes a eleger democraticamente, Dilma Rousseff como primeira Presidenta do Brasil, ambos governantes foram perseguidos pela Ditadura Militar brasileira e lutaram contra o regime de exceção.

Seus governos foram marcados por diversas conquistas sociais, investimentos na saúde, na educação e incentivos à cultura, artes e o cinema foram realizados por meio do Ministério da Cultura, da ANCINE e da Lei Rouanet.

Instigar os estudantes a perceberem diferenças e semelhanças entre o contexto de lançamento e o momento atual do País.

II - Provocações acerca do filme e potencialização da abordagem :

Sugere-se dividir a turma em pequenos grupos (conforme a realidade da sala) após ouvir os relatos dos discentes e fazer algumas provocações acerca da obra, potencializada por materiais de apoio (recortes de cenas do filme, reportagens, livro didático, etc.). Comece abordando sobre a estética filmica, incentivando-os a refletirem sobre o ambiente escolar, as brincadeiras e conflitos, sobre o local em que viviam, o figurino e a caracterização dos personagens, em especial as crianças. Como as crianças eram tratadas pelos adultos na escola, como era o tratamento dos pais em relação às crianças, como se divertiam e resolviam seus conflitos fora da escola, como driblavam aos castigos impostos pelos adultos e, o que simbolizavam o futebol o tênis Kichute para os personagens? Desperte reflexões acerca de aspectos da Ditadura Militar brasileira apresentados na película. Aproveite o momento, incentive-os relacionar algumas situações abordadas no filme com o contexto atual do nosso país, como: a educação e o ambiente escolar, as brincadeiras e conflitos entre estudantes, a influência do futebol, o relacionamento com os pais e, os discursos ideológicos de grupos radicais que incentivavam o retorno de um governo ditatorial no Brasil.

Para facilitar as reflexões durante a atividade, sugerimos que algumas cenas do filme sejam retomadas e posteriormente, os estudantes devem ser estimulados a compará-las com algumas imagens e notícias recentes do Brasil, que disponibilizaremos a seguir:

SUGESTÃO DE CENAS - MENINOS DE KICHUTE

CENA I



Na escola, Beto, outros estudantes e professores cantam o Hino Nacional e observam o hasteamento da Bandeira do Brasil.

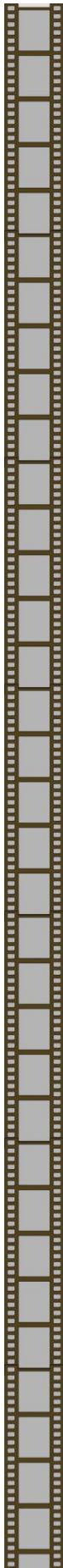
Oriente os estudantes a refletirem sobre a prática de cantar o Hino Nacional abordada no filme e compararem essa prática ao contexto atual das escolas brasileiras.

CENA II



Na escola, Beto e outro estudante brincam de "Pedra, Papel, Tesoura", disputam entre eles para ganhar figurinhas de jogadores de futebol. Colecionar figurinhas de jogadores de futebol era uma prática comum de crianças nos anos 1970.

Oriente os estudantes a refletirem sobre a brincadeira e a influência do futebol na vida daquelas crianças e, as brincadeiras praticadas nas escolas no cenário atual do Brasil.



CENA III



Na escola, a brincadeira “Pedra, Papel, Tesoura” acaba provocando um conflito entre Beto e o outro menino, o que provoca reações entre os estudantes.

Incentive os estudantes a refletirem sobre a maneira como o filme aborda a resolução dos conflitos entre crianças no ambiente escolar e como os conflitos são resolvidos na atualidade.

CENA VI



Beto é repreendido pelo pai, pelo fato de estar jogando figurinhas (bafo-bafo) de jogadores de futebol com o outro garoto.

Oriente os discentes a refletirem sobre como o pai de Beto utiliza a religião para repreender e orientar o menino.

CENA VIII



Beto e seus amigos do Clubinho Meninos de Kichute chegam ao campinho para uma partida de futebol contra seus “rivais”. O que estava em disputa eram algumas figurinhas de jogadores de futebol.

Incentive os estudantes a refletirem sobre o significado do futebol, das figurinhas e da rivalidade para as crianças retratadas no filme, com as brincadeiras e rivalidades praticadas por crianças no cenário atual do Brasil.

CENA IV



Lázaro, pai de Beto, faz pregações religiosas em um culto na Igreja protestante, à qual frequentam.

CENA V



Enquanto seu pai faz pregações religiosas, Beto se diverte com outro menino, jogando figurinhas (bate figurinha) de jogadores de futebol, fora da igreja.

CENA VII



Beto e seus amigos brincam com latas de tinta e outros objetos no quintal de sua casa. Nesse momento eles fundam o Clubinho Meninos de Kichute.

Incentive os estudantes a refletirem sobre as brincadeiras de crianças retratadas no filme, com as brincadeiras e rivalidades praticadas por crianças no cenário atual do Brasil.

CENA IX



Beto observa seu amigo que ganhou um par de chuteiras de presente do pai.

CENA X



Beto pede autorização ao pai para participar de uma “peneirada” (seleção) para se tornar jogador de futebol. O pai o repreende e utiliza a religião para argumentar que Deus é contra qualquer competição. Oriente os estudantes a pensarem como a religião pode influenciar as relações familiares no contexto atual do Brasil.

CENA XI



Beto e sua turma da escola estão naula de Educação Moral e Cívica, cujo tema era: profissões. A professora queria saber qual a profissão de cada uma dos pais dos alunos. Como atividade, ela solicita que todos façam em casa, uma redação sobre o que querem ser quando crescerem. Durante a aula a professora comenta que é com trabalho de cada um que irão construir um grande Brasil. Oriente os estudantes a refletirem sobre como a educação foi utilizada como instrumento ideológico do governo brasileiro durante a Ditadura Militar e, compararem com no contexto atual, se acontecem ou aconteceram situações semelhantes.

CENA XII



A senhora Leonor, vizinha de Beto, o presenteia com um par de tênis Kichute. O garoto gostou muito do presente e revela a senhora que existem várias maneiras de amarrar o cadarço do tênis. Incentive os educandos a pensarem qual o significado do tênis Kichute para uma criança pobre, com muitos sonhos na década de 1970.

CENA XIII



Durante a aula, Cláudio que é filho de militar, pratica Bullying contra Beto, pelo fato de seu tio ser homossexual. Para resolver a situação, a professora, de forma autoritária, pede silêncio e diz que não quer ninguém zombando do colega, que na sala não tem distinção, pois todos são brasileiros.

Oriente os educandos a pensarem sobre o bullying na escola e a maneira à qual a professora intermediou o problema no filme, com as práticas e o combate ao bullying na atualidade.

CENA XIV



O diretor de um clube de futebol conversa com a mãe de Beto e lhe informa que o garoto havia sido selecionado para ser goleiro das divisões de base do time. A partir daquele momento as despesas da família seriam arcadas pelo clube.

Oriente os estudantes a refletirem como o pensamento da época, provocava o imaginário das crianças, que viam no futebol uma possibilidade estabilidade financeira. Incentive-os a pensarem se na atualidade, o futebol ainda desperta “sonhos” nas crianças.

IMAGENS E NOTÍCIAS RECENTES DO BRASIL



Bolsonaro fala em retorno da Educação Moral e Cívica às escolas

Disciplina foi criada durante a ditadura e extinta em 1993 por não ser considerada parte de um regime democrático

CartaCapital / 20 de ago. de 2020

Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-fala-em-retorno-da-educacao-moral-e-civica-as-escolas/>



A Ditadura Militar e o futebol brasileiro

Este horrível momento da nossa história, que causou mortes, torturas e prisão de seus opositores, também provocou alterações no futebol brasileiro, com o governo se apropriando das conquistas do país, ampliando uma falsa narrativa nacionalista.

Midianinja / 1 de abr. de 2024

Fonte: <https://midianinja.org/a-ditadura-militar-e-o-futebol-brasileiro/>



Como a camisa e cores da seleção brasileira viraram símbolo do bolsonarismo

Muito ligada a movimentos bolsonaristas nos últimos anos, o uso da camisa da seleção é as ...

UOL Esporte / 10 de jan. de 2023

Fonte: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2023/01/10/como-camisa-cores-selecao-brasileira-simbolo-bolsonarismo.htm#:~:text=Ap%C3%A9s%20o%20epis%C3%B3dio%2C%20a%20CBF,para%20separar%2C%20os%20brasileiros%22.>



A história do hino ufanista do regime militar "Eu Te Amo Meu Brasil"

Vinhetas do SBT resgataram o adesismo à ditadura na música popular.

VICE / 25 de jul. de 2024

Fonte: <https://www.vice.com/pt/article/a-historia-do-hino-ufanista-do-regime-militar-eu-te-amo-meu-brasil/>



Kichute: que fim levou o calçado que marcou a infância dos anos 1970

Mistura de tênis e chuteira produzida pela Alpargatas foi descontinuada em 1996

InfoMoney / 24 de mai.

Fonte: <https://www.infomoney.com.br/business/kichute-que-fim-levou-o-calcado-que-marcou-a-infancia-dos-anos-1970/>

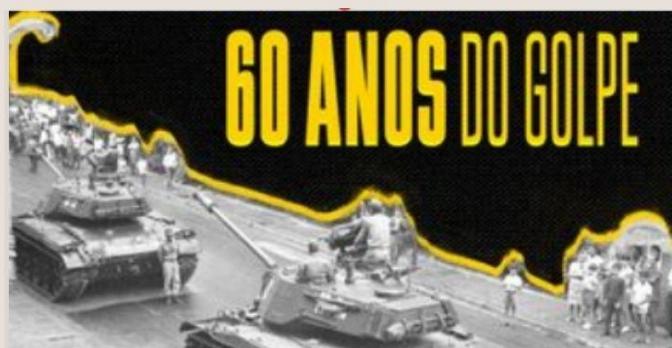


Brincadeiras ressurgem nas escolas após a proibição do celular

Pular corda, praticar esportes, brincar com bambolé e inventar jogos são práticas que ganharam força nos últimos meses

GZH / 18 de jun.

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educação-básica/notícia/2025/06/a-gente-joga-todo-recreio-brincadeiras-ressurgem-nas-escolas-apos-a-proibicao-do-cellular-cmbv8yrtw00lv015btqnnww57l.html>



Ditadura militar ou civil-militar? Saiba o que está por trás dos nomes

Agência Brasil conversou com especialistas sobre o uso de termos-chaves relacionados ao período de exceção no Brasil que durou 21 anos.

Agência Brasil / 31 de mar. de 2024

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/ditadura-militar-ou-civil-militar-saiba-o-que-esta-por-tras-dos-nomes#:~:text=Principalmente%20pelo%20fato%20de%20que,n%C3%A3o%20%C3%A9%20verdade%E2%80%9D%C2%20pondera.>

III - Atividades

Após as provocações instigadas pelo professor, será o momento de cada grupo expor suas considerações acerca do filme. Sugere-se que os grupos expressem suas impressões de forma oral, como um bate-papo, ou uma roda de conversa (conforme a realidade da turma). Posteriormente, à critério do docente, pode-se solicitar um relatório escrito sobre a atividade com o filme de cada grupo. Para facilitar, sugere-se que os estudantes reflitam a partir das seguintes questões:

- De que maneira o filme contribuiu para suas reflexões acerca da experiência vivenciada por crianças e adolescentes abordados na película, durante os anos 1970?
- Quais foram os momentos abordados no filme que mais chamaram a sua atenção?
- Quais os principais elementos sobre a Ditadura Militar são abordados? De que maneira a experiência das crianças acerca desses aspectos são apresentados no filme?
- Como o futebol, utilizado como discurso ufanista pelo governo brasileiro pôde ser percebido na vivência de crianças a adolescentes no período abordado do filme?
- De que maneira o filme demonstra como eram as práticas pedagógicas e as relações entre professor/estudante? Como as relações entre os discentes são abordadas no ambiente escolar?
- O filme apresenta semelhanças ou diferenças em relação às práticas educacionais do contexto atual do Brasil e da escola que você estuda?
- Em relação às brincadeiras realizadas dentro e fora do ambiente escolar, o filme apresenta aspectos semelhantes ou diferentes do contexto atual do Brasil e do local onde você reside?
- Tal como na película, no contexto atual do Brasil, o futebol ou seus símbolos também são utilizados por líderes e grupos políticos para disseminar suas ideias, princípios e discursos ideológicos? Como essas ideias e discursos podem provocar distorções históricas e gerar tensões e conflitos entre os cidadãos brasileiros?
- O filme contribuiu de alguma maneira para você perceber situações conflitantes entre grupos políticos distintos na atualidade brasileira?
- O filme possibilitou a você refletir acerca da participação de crianças e adolescentes como sujeitos participantes da história?

IV - Desdobramento: incentivo à reelaboração.

Sugere-se ao professor ou professora que incentive os educandos a se perceberem como sujeitos históricos, estimulando-os a se imaginarem como autores ou produtores de um roteiro ou de uma continuação da película, como críticos de cinema ou comentaristas de web-sites, ou espectadores que necessitam expressar o quanto aprenderam com o enredo da obra. Instigue-os a refletir e explicitar por meio de um texto, ou de forma oral, suas possibilidades elaborar e reelaborar suas vivências a partir de fragmentos do filme, que proporcionem a construção de suas identidades e a ampliação da sua compreensão acerca do contexto atual do Brasil.

RECURSOS

- Computador; Notebook; Internet TV; Datashow; Pendrive
- Caderno; Lápis; Borracha; Caneta
- Link de acesso ao filme: https://www.youtube.com/watch?v=s1v1yms_S9M&t=298s
- Tempo estimado para a execução: 06 aulas de 50 minutos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproducibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: KOYAMA, Adriana Carvalho, et al (Orgs.). Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação – de autoria de Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 154 - 175.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o Cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes, os filmes na história. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ÓTIMO TRABALHO!!!

SUCESSO!!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa se encerra, apenas, como parte da conclusão do mestrado, porém com vistas para o futuro, o qual imagino não estar muito distante. Nesse momento, as emoções brotam, o sentimento de alívio chega, não como tirar um fardo das costas, mas como uma grande conquista. Em minha mente projeta-se um filme que retrata a minha trajetória desde a infância até a fase adulta como professor-pesquisador e historiador que me tornei. Meus medos e angústias de não ser bem-vindo e não conseguir concluir outro mestrado na UFU foram vencidos. A experiência e o aprendizado adquiridos com a pesquisa e o ProfHistória são imensuráveis. Tenho certeza de que me tornei uma pessoa melhor, tanto intelectualmente quanto profissional, mais determinado em proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade e um ambiente escolar mais agradável.

Destaco que as minhas vivências sempre estiveram entrelaçadas ao tema abordado neste trabalho, desde os primeiros textos escritos até a elaboração final desta dissertação e a propositura de metodologias alternativas para abordar filmes como recursos pedagógicos, que evidenciam as crianças e os adolescentes como sujeitos históricos.

Enfatizo as relevantes experiências às quais vivenciei durante o período em que atuei como Gestor escolar e me graduei em Direito, momentos estes que me despertaram e me proporcionaram outros olhares mais sensíveis, acerca da infância e da adolescência não só no ambiente escolar, mas também no “mundo” a nossa volta. Inicialmente, minhas observações se voltaram para as questões normativas e jurídicas, porém, no meu caminhar como pesquisador, percebi que as minhas inquietações não poderiam se restringir às questões legais. Ao meu olhar, me restringindo apenas às questões prático-jurídicas, eu estaria consumando os mesmos equívocos cometidos há décadas pela versão oficial da história, que silencia e provoca apagamentos de sujeitos históricos como as crianças e os adolescentes.

Após dois anos de estudo, discussões e trocas de experiências, considero que as situações reais da minha prática escolar, que percebi algumas lacunas nos livros didáticos sobre a infância e adolescência e a situação de alguns estudantes que trabalhavam para sustentar suas famílias, foram fundamentais para a delimitação do tema desta dissertação. Diante disso, percebi que era preciso dar um jeito e me direcionar aos estudos.

Acerca do referencial teórico-metodológico, evidencio as reflexões do filósofo Walter Benjamin que me instigaram e me proporcionaram outras sensibilidades e interpretações sobre o cinema, ou os filmes como obras de arte capazes de proporcionar aos espectadores, outras

maneiras de enxergar a realidade cotidiana, fornecendo novas percepções em relação às imagens e ao mundo moderno e, possibilitando ressignificações acerca do presente e do passado. Consoante os ensinamentos do filósofo Benjamin, comprehendo que o cinema possui um caráter transformador, capaz de ampliar a percepção humana e modificar a consciência crítica da realidade. Sendo assim, conforme já salientado anteriormente, percebo que mesmo que o filme seja um produto do capitalismo, composto de significados e intenções do pensamento dominante, ele pode e deve ser mobilizado em sala de aula como um recurso pedagógico que possibilita aos educandos outros olhares e outras interpretações acerca do passado e do presente.

Ainda, sobre o referencial teórico, enfatizo as reflexões da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, em diálogo com o texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, do filósofo Walter Benjamin, que foram primordiais em minha jornada, para observar outras sensibilidades em relação às crianças e aos adolescentes como sujeitos ativos do processo histórico. Segundo Galzerani, o filósofo rechaçava o pensamento predominante em que as crianças eram apenas receptoras passivas do mundo adulto, era contrário à “visão de criança como território do perigo, como território da “não-linguagem”, da “não-razão”, como locus do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades” (Galzerani, 2021, p. 163). Assim, a criança benjaminiana tem a capacidade de gerar conhecimento, não somente através da aquisição de informações, mas também através da observação e interação com outras crianças e adultos, desenvolvendo novas sensibilidades e reinterpretando situações atuais em conexão com o passado.

Assim sendo, percebi as capacidades desses indivíduos como criadores de conhecimento histórico, com base na forma como eles percebem e interpretam o mundo. A partir disso, propus a mobilização de filmes como ferramentas pedagógicas em sala de aula, que discutem a vivência de crianças e adolescentes em variados contextos históricos.

Ressalto ainda, o diálogo com as reflexões do historiador Robert Rosenstone no tocante a importância dos filmes históricos acerca da construção de novas concepções históricas, que proporcionam ao espectador interpretar e ressignificar as imagens e o texto cinematográfico, não como verdades absolutas do passado, ocultadas pelo discurso oficial, mas sim promovendo questionamentos sobre determinadas situações históricas do passado, no contexto contemporâneo.

Diante disso, além da leitura e discussão de textos de outros pesquisadores e historiadores, possibilitou-me a refletir, problematizar e organizar o “produto”, que nesta dissertação considero como um Material de Apoio para professores que atuam na educação

básica de escolas brasileiras, com enfoque no Ensino Médio, que buscam ou se dispõem a propor metodologias alternativas para o trabalho em sala de aula por meio da mobilização de filmes que abordam a infância e a adolescência como sujeitos ativos do processo histórico.

Em relação ao “produto”, esclareço que a proposta inicial apresentada na fase de qualificação, objetivava a abordagem de seis filmes que retratavam a experiência de crianças e adolescentes em diversos contextos, porém, no percurso da pesquisa, diante das dificuldades de conciliar os estudos com as quarenta horas de trabalho semanais e outros empecilhos, eu e minha orientadora, optamos por três filmes, considerando uma produção belga, uma produção hollywoodiana e uma produção nacional.

Ressalto que não faltaram esforço e dedicação para a escrita desta dissertação e a construção do produto. Assim, espero que o leitor compreenda as propostas e se sinta à vontade para, em sua prática escolar, realizar adaptações ou melhoramentos das abordagens que facilitem seus objetivos, principalmente refletir e ensinar sobre a participação de crianças e adolescentes na história.

Finalizo esta etapa, acreditando que este trabalho é apenas o início de uma nova jornada.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 165-196.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2018**. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2017-2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2018> (Edital PNLD 2018) e em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico> (Guia PNLD 2018). Acesso em: 1 ago. 2025.
- 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**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof/História) 117f, Universidade Federal do Tocantins, 2016. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles/81>
- CANUTO, Mônica Barbosa; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, nº1, 2023.
- CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das ruas para as aulas de história: Infâncias, cidadania e direitos humanos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof/História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles/184>
- COSTA JÚNIOR, J. dos S. (2023). A historiografia da infância na berlinda (?): entre um fantasma e um trampolim. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 15(30), 158–204. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/14989> . Acesso em: 03 de julho de 2024. <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v15i30.14989>
- COSTA E SILVA, Vitaly. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof/História) Instituto de História 95f, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles/648>
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6687> . Acesso em: 17 out. 2024.

ESTILLAC, Bernardo. Na política e na folia, 'Ainda estou aqui' inflama coro contra anistia. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 4 mar. 2025. Disponível em: <https://www.em.com.br/politica/2025/03/7075635-na-politica-e-na-folia-ainda-estou-aqui-inflama-coro-contra-anistia.html>. Acesso em: 1 ago. 2025.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e História:** práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, 187 p.

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

FLAITT, Ricardo, 2016 – BRASIL247

FONSECA, Vitória Azevedo da. Filmes históricos e o ensino de História: diálogos e controvérsias. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20830> . Acesso em: 15 nov. 2023.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Cinema e ensino de História entre debates e práticas. **História, histórias**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 170 – 189, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10988>. Acesso em: 25 mar. 2025. <https://doi.org/10.26512/hh.v5i9.10988>

FONSECA, Vitória Azevedo da. Audiovisuais e Ensino de História: Panorama da Produção Acadêmica *Online*. **Anais do XXX Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil**, Recife: ANPUH, 2019, 14 p. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/37-snhs30>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 32 – 55, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1526> Acesso em: 13 nov. 2024. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160021>

FRESSATO, Soleni B. Cinematógrafo: Pastor de almas ou o diabo em pessoa? Tênuo limite entre liberdade e alienação pela crítica da escola de Frankfurt. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo:** um olhar sobre a história. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009, p. 85 – 98.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin:** Os cacos da história. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. In: KOYAMA, Adriana Carvalho, PRADO, Guilherme do Val Toledo, GALZERANI, José Cláudio (Orgs.). **Imagens que lampejam:** ensaios sobre memória, história e educação – de autoria de Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. Disponível em:

Editora FE-Unicamp lança e-book "Imagens que lampejam: ensaios sobre Memória, História e Educação das Sensibilidades", em homenagem à Profa. Maria Carolina Bovério Galzerani Faculdade de Educação
HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & Audiovisual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70888. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>. Acesso em: 22 jul. 2024.
<https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70888>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista, 1848.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, Sandra Regina; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. Reformas do ensino médio e ensino de história: história e memória de um saber em disputa. In: **Anais** Vi encontro estadual de ensino de história - Ensino e Aprendizagem de História Hoje: perspectivas de futuro em tempos distópico. ANPUH/BA, 25 a 27 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.ensinodehistoria2021.bahia.anpuh.org/resources/anais/15/anpuh-baeeeh2021/1637531719_ARQUIVO_8f685f2d32fc731593496ed39b9a16c9.pdf

MORAIS, Julierme. Os estudos históricos e os filmes: chaves teórico-metodológicas. **Fato & Versões – Revista de História** v. 9, n. 17, 2017, p. 1 - 17. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/5235>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Merro. **História: Questões & Debates**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2003. DOI: 10.5380/his.v38i0.2713. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2713> . Acesso em: 15 dez. 2024. <https://doi.org/10.5380/his.v38i0.2713>

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

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

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**, 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2008. P. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, Devanil [et all.] (Org.). **Caderno de cinema do professor: dois.** São Paulo: Secretariada da Educação/FNDE, 2009. p. 10 – 31.

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

NAPOLITANO, Marcos. Variáveis do filme histórico ficcional e o debate sobre a escritura fílmica da história. **História: Questões & Debates**, [S. l.], v. 70, n. 1, p. 12–44, 2022. DOI:

10.5380/his.v70i1.81274. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/81274>. Acesso em: 3 abr. 2025. <https://doi.org/10.5380/his.v70i1.81274>

NORTON, Maíra. Diante do aparelho: a experiência pedagógica do cinema em Walter Benjamin. **Revista Poiésis**, v. 13, n. 19, p. 45-61, julho de 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/26915> . Acesso em: 05 fev. 2025.

NOVA, Cristiane. Narrativa Historiográficas e Cinematográficas. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009, p. 133 – 145.

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. **Cinema e ensino de História na escola Graça Aranha em Imperatriz – MA**. 2018.112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2018. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles/176>

PENNA, Tiago. O cinema e a percepção do sensível. In: **Cadernos Walter Benjamin**, v. 2, p. 35-53, jan/jul., 2009. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/cadernos_vol02.html . Acesso em 28/12/2024. <https://doi.org/10.17648/2175-1293-v2n2009-3>

PAPO DE CINEMATECA. **Acervo Papo de Cinemateca**. Disponível em: <https://acervo.papodecinemateca.com.br/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PERINELLI NETO, H.; BRANDOLEZI, M. de O.; RODRIGUES DA SILVA, R. S.; DE OLIVEIRA, E. M. Ensino de história e cinema: indícios e reflexões sobre nomes, lugar social e campo de pesquisa (ENPEH – 1995/2013). **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 135–164, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/526>. Acesso em: 1 nov. 2024. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.526>

PROFHISTÓRIA/UFU. Disponível em: <https://profhistoria.inhis.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa/saberes-historicos-no-espaco-escolar>. Acesso em: 1 nov. 2024.

RAMA, Angela; AZEVEDO, Gislane, et al. **Prisma Ciências Humanas**, Vol. 1, ed. FTD, FNDE – PNLD, São Paulo, 2020.

ROSENSTONE, Robert A. Oliver Stone: Historiador da América Recente. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009, p. 393 - 408.

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

ROSENSTONE, Robert A. “História em imagens, história em palavras: reflexões sobre a possibilidade de plasmar a história em imagens”. **O Olho da História: revista de história contemporânea**. Salvador, v. 1, nº 5, set/1998. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/rosenstone-robert-historia-em-imagens-historia-em-palavraspdf-pdf-free.html>. Acesso em: 1 nov. 2024.

REDAÇÃO C.B. Radar, 2025. Disponível em:
<https://www.correiobraziliense.com.br/cbradar/entenda-a-importancia-historica-de-assistir-ainda-estou-aqui/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. “**Coleção Por Dentro da História**”, Vol. 1, 2 e 3. 4ª ed. Escala, FNDE – PNLD, São Paulo, 2016.

SEFFNER, Fernando. Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 0107, 2021. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0107>
<https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0107>

SILVA, Luís Humberto de Sousa e. **A proteção integral da criança e do adolescente em face da política de atendimento descrita no ECA**. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Direito, Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, 2022.

STAM, Robert. A Escola de Frankfurt. In: STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas - SP: Papirus, 2003. p. 83 – 90.

THEBAS, Isabella. **Mulheres no cinema**. Instituto de Cinema, Site. Disponível em:
<https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/mulheres-no-cinema>. Acesso em: 30 mai. 2023.

TOMAIM, Cássio dos Santos. Cinema e Walter Benjamin: para uma vivência da descontinuidade. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 9, n. 16, 2004, p. 101 – 122. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/145>. Acesso em: 15 jan. 2025

THOMPSON, Edward Palmer. Infância. In: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**: a maldição de Adão. Paz e Terra. 1987, p. 202 - 224

TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas. Filmes Como Ilustração ou Documento Histórico? **Cinema e Ensino de História. Educere et Educare**, [S. l.], v. 13, n. 27, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18369>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VALLE, L. D.; RAVANELLO, L. A potencialidade edu(vo)cativa do cinema e os desafios à lei 13.006/14 na escola. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 079 – 091, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28788> . Acesso em: 05 jan. 2025. <https://doi.org/10.5902/1983734828788>

VERONESE, Josiane Rose Petry; LIMA, Fernanda da Silva. **Os direitos da criança e do adolescente**: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane R. Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 21-40.

YASHINISHI, Bruno José. A relação Cinema-História: fundamentos teóricos e metodológicos. **Em Tempo de Histórias**, [S. l.], v. 1, n. 37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/31465> . Acesso em: 17 out. 2024.
<https://doi.org/10.26512/emtempos.v1i37.31465>