



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ÉLIDA REJANE GUEDES DE SOUSA

**CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O documentário *Menino 23* e o debate sobre
racismo e trabalho análogo a escravidão.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA

2026





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



ÉLIDA REJANE GUEDES DE SOUSA

CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O documentário *Menino 23* e o debate sobre racismo e trabalho análogo a escravidão.

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

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador(a): Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza

Uberlândia/MG

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S725c Sousa, Élide Rejane Guedes de, 1974-
2026 Cinema e ensino de História [recurso eletrônico] : o documentário
Menino 23 e o debate sobre racismo e trabalho análogo a escravidão /
Élide Rejane Guedes de Sousa. - 2026.

Orientador: Sauloéber Társio de Souza.
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História
(PROFHISTORIA).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.10025>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História - estudo e ensino. I. Souza, Sauloéber Társio de, 1970-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA). III. Título.

CDU: 930:37

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

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

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


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 41, PPGEH				
Data:	Primeiro de julho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	11h10
Matrícula do Discente:	12412HRN004				
Nome do Discente:	Élida Rejane Guedes de Sousa				
Título do Trabalho:	CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O documentário <i>Menino 23</i> e o debate sobre racismo e trabalho análogo a escravidão				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos no Espaço Escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	História da Educação e do Ensino de História no Triângulo Mineiro: Entre o Sagrado e o Profano (Instituições, Sujeitos, Currículos e Cultura Material)				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Sauloéber Tarsio de Souza - INHIS/UFU, orientador da candidata; Wellington Amarante Oliveira - ICHPO/UFU e Iamara da Silva Viana - UERJ.

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

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

Aprovada.

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Sauloeber Tarsio de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/07/2026, às 11:08, 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 **Wellington Amarante Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/07/2026, às 11:10, 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 **Iamara da Silva Viana, Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 16:02, 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 **7425572** e o código CRC **4BB64C51**.



AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha profunda gratidão à Deus, fonte primordial de toda a existência, e a Jesus Cristo, autor e consumidor da fé, pela imensurável benevolência e por ter viabilizado esta significativa experiência em minha trajetória.

Manifesto minha eterna gratidão ao Professor Doutor Sauloéber, orientador desta pesquisa, cuja dedicação e empenho foram cruciais para a condução deste complexo processo. Sua notável sabedoria e humildade na partilha de conhecimentos, aliadas a uma abordagem serena e perspicaz, revelaram-se um diferencial inestimável.

Agradecimentos aos meus filhos, João Antônio e Sofia, que representam a mais pura expressão do amor e afeto, e constituem um pilar de apoio e incentivo na concretização dos meus sonhos e projetos. Ao meu amado esposo, Roque Hudson, pela compreensão e afabilidade demonstradas durante os períodos de ausência, e pela constante demonstração de apoio e carinho.

Aos meus pais, *in memoriam*, que, embora ausentes na celebração desta conquista, certamente estariam felizes e orgulhosos. Pelo amor, dedicação e exemplos de bondade a mim oportunizados vivenciar, meu reconhecimento.

Aos meus estimados irmãos, queridos sobrinhos, e cunhados, com quem partilho minhas vivências e que me acompanham na caminhada terrena.

À minha Dinda, que também não pôde aguardar o desfecho deste trabalho, e que sempre manifestou seu apoio incondicional.

Aos meus avós, Sátiro, Francisca Raimunda, José e Alina, *in memoriam*, pelo amor a mim dedicados, e aos meus tios queridos.

Reconheço o valioso suporte de amigos e demais familiares e todos que, de algum modo, contribuíram para esta realização.

Estendo meus agradecimentos aos docentes e profissionais da Universidade Federal de Uberlândia, cujo empenho foi fundamental para a implementação do Programa de Pós-graduação ProfHistória nesta instituição.



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



Aos professores do curso, pela excelência e maestria na condução das atividades acadêmicas, que significativamente contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, e aos colegas de curso, pela convivência e enriquecedor intercâmbio de ideias e conhecimentos.

Meu agradecimento especial ao professor Sidney Aguilar, pesquisador cuja tese originou o documentário em estudo, que gentilmente nos concedeu uma entrevista, enriquecendo substancialmente esta pesquisa.

Por fim, expresso minha gratidão a todos os professores que me guiaram ao longo de minha formação e aos alunos, de quem obtive valiosos aprendizados durante minha experiência como docente.



Resumo: Esta pesquisa está inserida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. O objeto do nosso estudo será a análise do documentário *Menino 23*. A significativa presença do universo visual na contemporaneidade, e sua manifestação intrínseca no contexto educacional, ressalta a relevância da semiótica e a contribuição dos elementos visuais para a aprendizagem histórica dos estudantes. O documentário analisa a interseção entre o racismo e o trabalho análogo à escravidão, evidenciando a perpetuação de dinâmicas discriminatórias que subsistem para além da abolição formal. A obra demonstra que a população negra e parda permanece como o alvo principal dessas formas de exploração, frequentemente reproduzidas por indivíduos brancos, o que atesta a resiliência das desigualdades herdadas do período escravocrata brasileiro. Portanto, pretende-se com este trabalho contribuir com o debate sobre as potencialidades do audiovisual para se aproximar de temas sensíveis e necessários, compreendendo a educação como lugar de transformação. Partindo da problemática de como o aluno apreende as imagens e suas representações, vamos apresentar considerações acerca da aplicação do cinema no Ensino de História, apontando alguns caminhos metodológicos que podem facilitar a prática docente. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica e a análise da representação fílmica. Como dimensão propositiva, será realizada uma sequência didática (05 aulas de 50 minutos) para trabalhar o documentário citado de modo a desenvolver a conscientização e empatia para os temas trabalho análogo à escravidão e reminiscências do racismo no Brasil, para alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Palavras-Chaves: Ensino de História. Saberes históricos no espaço escolar. Cultura visual e mídias. Relações étnico-raciais. Saberes e mundos do trabalho. Escravidão contemporânea.



Resumen: Esta investigación se enmarca en el Programa de Máster Profesional en Enseñanza de la Historia (PROFHISTÓRIA) de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), dentro de la línea de investigación «Saberes históricos en el ámbito escolar». El objeto de nuestro estudio será el análisis del documental «Menino 23». La significativa presencia del universo visual en la contemporaneidad, y su manifestación intrínseca en el contexto educativo, pone de relieve la relevancia de la semiótica y la contribución de los elementos visuales al aprendizaje histórico de los estudiantes. El documental analiza la intersección entre el racismo y el trabajo análogo a la esclavitud, poniendo de manifiesto la perpetuación de dinámicas discriminatorias que persisten más allá de la abolición formal. La obra demuestra que la población negra y mestiza sigue siendo el principal blanco de estas formas de explotación, a menudo perpetradas por personas blancas, lo que pone de manifiesto la persistencia de las desigualdades heredadas del período esclavista brasileño. Por lo tanto, con este trabajo se pretende contribuir al debate sobre las potencialidades de lo audiovisual para abordar temas delicados y necesarios, entendiendo la educación como un espacio de transformación. Partiendo de la problemática de cómo el alumno asimila las imágenes y sus representaciones, presentaremos consideraciones sobre la aplicación del cine en la enseñanza de la Historia, señalando algunas vías metodológicas que pueden facilitar la práctica docente. La metodología adoptada fue la revisión bibliográfica y el análisis de la representación fílmica. Como dimensión propositiva, se llevará a cabo una secuencia didáctica de (5 clases de 50 minutos) para trabajar el documental citado con el fin de desarrollar la concienciación y la empatía hacia los temas del trabajo análogo a la esclavitud y los vestigios del racismo en Brasil, dirigida a alumnos de tercer curso de Bachillerato.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Conocimientos históricos en el ámbito escolar. Cultura visual y medios de comunicación. Relaciones étnico-raciales. Conocimientos y mundos del trabajo. Esclavitud contemporánea.



SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	08
2. A RELAÇÃO ENTRE O CINEMA E A HISTÓRIA	19
2.1. . O Cinema/documentário como documento ou fonte histórica.....	19
2.2. Aprendizagem histórica e o potencial do audiovisual no ensino de história.....	26
2.3. Cinema: conceito, diferenças e semelhanças entre filme e documentário.....	38
3. O DOCUMENTÁRIO MENINO 23: entre a arte, a imagética e a história.....	48
3.1. Do silenciamento à denúncia: O Documentário <i>Menino 23</i> em Perspectiva Crítica.....	52
3.2. Análise externa do documentário.....	55
3.3. Análise interna do documentário.....	64
4. CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO: RACISMO E ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA.....	84
4.1. Racismo estrutural.....	84
4.2. Escravidão contemporânea.....	91
5. PRODUTO FINAL.....	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
Referências Bibliográficas	109
ANEXOS A e B – Sequência didática e entrevista com o professor Sidney Aguiar Filho.....	117



LISTA DE FIGURAS

Imagem 1- Cena com frase de impacto que aparece no início do filme	8
Imagem 2- Cena captada que mostra o título do filme.....	48
Imagem 3- Símbolo do Partido Integralista Brasileiro.....	49
Imagem 4- Símbolo do Partido Nazista Alemão.....	49
Imagem 5- Fotografia de gado marcado com a suástica nazista.....	50
Imagem 6- Cena captada do filme constando o nome do diretor do filme.....	55
Imagem 7- Cena captada contendo o nome da produtora do filme.....	55
Imagem 8- Fotografia do orfanato.....	66
Imagem 9- Reconstituição dos meninos.....	68
Imagem 10 – Família Rocha Miranda.....	69
Imagem 11 – Tijolo encontrado na Fazenda Cruzeiro do Sul com símbolo nazista.....	69
Imagem 12 - Cena do sobrevivente - Senhor Aloísio.....	70
Imagem 13- Cena do sobrevivente - Senhor Argemiro.....	70
Imagem 14- Fotografia do menino “dois”.....	71
Imagem 15- Cena que reproduz a viagem de trem dos meninos do Rio de Janeiro a São Paulo.....	72
Imagem 16- Fotografia da placa da Fazenda Santa Albertina – lugar onde ocorreu o trabalho escravo das crianças e adolescentes.....	73
Imagem 17- Fotografia que aparece no filme- fragmento de revista de propaganda da década de 1930.....	76
Imagem 18- Reconstituição dos meninos.....	78
Imagem 19- Reproduz a forma como os meninos foram escolhidos no orfanato.....	79
Imagem 20- Reproduz a forma como os meninos foram escolhidos no orfanato.....	80
Imagem 21- Reproduz a forma como os meninos foram escolhidos no orfanato.....	80



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

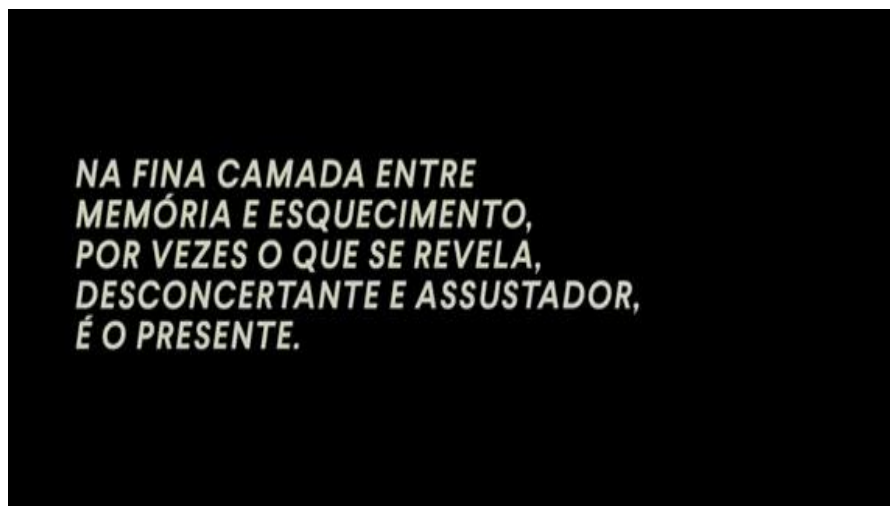


Imagem 22- Cena que reproduz o trabalho das crianças na lavoura.....	81
Imagem 23- Poço onde os “meninos” eram levados para cumprir castigos.....	81
Imagem 24- Reconstituição dos meninos.....	84
Imagem 25 e 26 – Fotos do livro que consta no arquivo das atas do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia.....	89
Imagem 27 – Cena do documentário que reproduz o trabalho dos meninos.....	91
Imagem 28 – Cena do documentário que reproduz o trabalho dos meninos com constante supervisão de guardas e cães.....	92
Imagem 29- Trabalhadores em condições análogas a de escravo, em região do Pernambuco, retirada do documentário “Precisão”.....	92
Imagem 30 – Fotografia mostrada no documentário de uma pessoa escravizada no período da escravidão.....	101
Imagem 31- Trabalhadores em condições análogas a de escravo, em área de produção e manejo de carvão vegetal, retirada do documentário “Precisão”.....	101



INTRODUÇÃO

Imagem 1 – Cena do filme



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 1 min 4 s.

A proposta desta pesquisa inserida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA UFU, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, exsurge a partir das problematizações da minha prática e vivência constituídas ao longo de 29 anos em sala de aula como professora de História. É fundamental pensar as possibilidades do Ensino de História e sua relevância para a construção da consciência histórica possibilitada pelo ensino escolar, que traz consigo a transformação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Algumas questões se põem para todos nós da área da educação e, em especial, professores de História: se o conhecimento histórico é método científico, há de se indagar, como dar sentido à aprendizagem histórica dos nossos alunos? E de que modo, nós, professores/as de História podemos contribuir fazendo com que nossa prática possibilite a construção conjunta de um conhecimento transformador? Quais meios e recursos utilizar para proporcionar um ambiente de aprendizagem com engajamento dos discentes?

Ante estes questionamentos, na condição de professora de História, me propus a buscar estratégias que possibilitassem conduzir os estudantes ao tempo histórico em estudo, valendo-me de diferentes recursos didáticos disponíveis. Nesse sentido, o uso de



filmes e documentários tem ocupado lugar central em minha prática pedagógica, uma vez que, inseridos em uma cultura marcadamente visual, tais recursos se fazem presentes no cotidiano escolar e evidenciam o potencial do audiovisual como instrumento relevante para a construção da aprendizagem histórica dos alunos.

No início da carreira como professora de História no ano de 1996, poucos eram os recursos didáticos disponíveis. Não havia livros para o ensino médio. A escola dispunha de um único aparelho de vídeo cassete e um televisor. Mesmo assim, sempre que possível, procurava utilizar filmes e documentários. Viajava mais de setenta quilômetros para ir até a Superintendência Regional de Ensino da cidade de Teófilo Otoni/MG com a finalidade de fazer empréstimo de fitas cassete, ou ia até as lojas que comercializavam fitas e solicitava a regravação de filmes. Em seguida apareceu o DVD, tendo facilitado um pouco o processo, mas o procedimento era praticamente o mesmo. Em todos estes anos de prática pedagógica, foi perceptível que a utilização de recursos como os filmes e documentários despertam muito o interesse dos alunos e sempre realizamos boas discussões e atividades sobre o tema estudado. O tipo de narrativa cinematográfica leva o espectador a mergulhar em um universo de realismo, mesmo sendo ficção, pois tem a prerrogativa de prender a atenção do espectador. Morin, sintetiza bem esta influência do cinema apontando que “o cinema não deixa de responder a necessidades [...] as necessidades de todo o imaginário, de todo devaneio, de toda a magia, de toda a estética: aquelas que a vida prática não pode satisfazer” (Morin, 2018, p.141).

Neste sentido, o cinema exerce no espectador o que Morin chama de magia, ou seja, o encantamento e as emoções vivenciadas na experiência cinematográfica. Por isso, o mesmo adverte sobre os riscos do sentimentalismo e da impossibilidade de interferir nas ações do filme que pode levar o espectador a uma infantilização, quando tudo passa do grau afetivo para o grau mágico. (Morin, 2018, p.127-128).

Nesta pesquisa pretendemos demonstrar que a experiência cinematográfica no contexto escolar é formativa e potencializa a imaginação ao incorporar vivências prévias dos estudantes. Quando articulada a propostas pedagógicas planejadas, o cinema amplia a percepção sensível e promove uma recepção mais atenta, favorecendo a constituição de espectadores críticos. O documentário em estudo apresenta-se como um instrumento relevante e necessário para ampliar a compreensão do público em geral acerca da História.



Trata-se de uma narrativa historicamente fundamentada, apta a contribuir tanto para o contexto escolar quanto para o campo da História Pública.

Quinsani (2017) observa que “o século XX foi transformado pelo Cinema e o campo historiográfico não ficou imune. As imagens projetadas pelos cinematógrafos ao redor do mundo criaram uma arte e uma indústria – e uma nova forma de pensar a História.” (Quinsani 2017, p. 1). A sala de aula tem incorporado, ao longo do tempo, um conjunto de inovações que responde ativamente às necessidades de uma educação mais complexa e transformadora.

As transformações e os avanços no campo das mídias e suas tecnologias aumentaram as discussões educacionais no meio acadêmico, e, como não poderia deixar de ser, com reflexos no ensino. Em 1997 foi criado o documento contendo os Parâmetros Curriculares Nacionais¹, para o ensino fundamental e ensino médio, onde constam as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina História, bem como a crítica e a interpretação dos diversos tipos de linguagem audiovisual.

Em 2014 alcançamos um avanço na valorização do cinema brasileiro e no reconhecimento do mesmo para fins pedagógicos com a obrigatoriedade do cinema na escola, através da promulgação da Lei 13.006/14². Um grande passo, porém, sem eficácia plena até o momento, uma vez que nem sempre as escolas tem cumprido a norma, razão pela qual os debates permanecem, e este trabalho se debruça sobre o tema.

Adriana Fresquet e Cesar Migliorin, com edição da Universo Produções, desenvolveram um esforço de reflexão sobre a retro citada lei, que merece nosso destaque a fim evidenciar a importância da presente pesquisa. Afirmam que é necessário trabalhar com o cinema na escola, partindo de três premissas que dialogam diretamente com os

¹ Dentre as competências e habilidades do ensino de história, o documento (PCN) prevê: entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver; • entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social; • entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.

² A Lei 13.006/2014 acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. “Art. 26. [...] § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR) Encontrado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13006.htm



objetivos deste trabalho. A primeira delas sustenta a potência estética e política do cinema como forma de ampliar a experiência de mundo dos estudantes, ao possibilitar o contato com realidades, tempos, espaços e modos de vida que não lhes pertencem diretamente, incorporando o “outro” como parte constitutiva do próprio repertório sensível e intelectual. A segunda crença considera a escola como espaço privilegiado para esse encontro, compreendida não apenas como lugar de transmissão de conteúdos, mas como dispositivo capaz de acolher o risco e a invenção de novas formas de ver e estar no mundo, inclusive aquelas que tensionam ordens instituídas e relações de poder. Por fim, a terceira crença baseia-se na confiança na capacidade intelectual e sensível de crianças e jovens para se relacionarem com o cinema como arte, mesmo quando as obras não apresentam mensagens educativas explícitas. Essa perspectiva recusa o uso instrumental do cinema na escola e reconhece o estudante como sujeito ativo na construção de sentidos, capaz de interpretar, sentir e refletir a partir da experiência estética. (Fresquet e Migliorin, 2015).

Em consonância com a primeira perspectiva de Fresquet e Migliorin (2015), é o posicionamento de Ana Maria Mauad (2009) que trabalha com a importância do audiovisual como recurso didático, e define do seguinte modo:

[...] um conjunto de procedimentos, mais ou menos formalizados, que se inscrevem no processo de ensino-aprendizagem. Tais procedimentos podem ser compreendidos como ferramentas na construção do saber ou, ainda, como campos de experimentação onde o **conhecimento é vivenciado**. (Mauad, 2009, p. 247). (Grifei).

O estudo de imagens requerem alguns saberes específicos. Pesavento (2008) argumenta que a análise de imagens é uma tarefa complexa que exige do intérprete não apenas a capacidade de decifrar elementos visuais, mas também um profundo entendimento de como as imagens são construídas e dos contextos culturais e simbólicos em que estão inseridas. Tal pensamento se traduz em um convite a ver a imagem não apenas como um objeto, mas como um discurso visual que precisa ser lido e interpretado com rigor e conhecimento. Explicitando o seu pensamento (2008), assim discorre: “o ato de ler, com seu simbolismo de códigos, analogias e convenções; a composição da imagem, com suas técnicas, regras, convenções e formas de educar o olhar”. (Pesavento, 2008, p. 109). Ideia convergente com o entendimento de Fresquet e Migliorin (2015, p. 8) que postulam a “crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola” para



realizar a leitura das imagens além da dimensão estética, abrangendo diversos significados e informações de outras épocas, e evidências históricas.

Santaella e Nöth (2008) exploram a etimologia e a evolução do conceito de imagem, partindo da perspectiva dos antigos gregos. A expressão *eikon*, para eles, não se restringia a um tipo específico de representação, mas abrangia um espectro diversificado de manifestações visuais. Em síntese, estes pesquisadores argumentam que a imagem é um fenômeno muito mais amplo do que a mera representação visual. Ela permeia a linguagem e o pensamento, atuando como um elemento fundamental na forma como percebemos, interpretamos e interagimos com o mundo, seja através de estímulos visuais, descrições verbais ou construções internas da mente.

O documentário escolhido para o presente trabalho *Menino 23 – infâncias perdidas no Brasil*³, sob a direção de Belisario Franca, filmado em 2015 e lançado em 2016, baseou-se na pesquisa de doutoramento do professor Sidney Aguilar Filho, cujo título “Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930- 1945)”, pela Faculdade de Educação da Unicamp, trabalho este concluído no ano de 2011. A pesquisa mencionada versa sobre a história de meninos negros que foram retirados do Educandário Romão de Mattos Duarte da Irmandade de Misericórdia do RJ, entre 1930 e 1945 e levados para uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre, estado de São Paulo. Neste local, eles eram submetidos a extensas jornadas de trabalhos, sem qualquer remuneração, castigos e vigilância hostil e constante.

Sobre este documentário, Souza (2018), em capítulo escrito no livro “Infância: olhares que se entrecruzam”, afirma que:

É preciso compreender o contexto histórico que possibilitou a segregação dessas crianças negras nas fazendas dos integralistas no Estado de São Paulo em pleno século XX. (...) um exemplo foi a instituição da Lei do Ventre Livre de 1871. (...), na medida em que as crianças negras cresciam livres, não havia instituições que as tutelassem, cuidando de sua educação até que pudessem viver por conta própria, o que existia eram poucas iniciativas governamentais e de setores privados, mas que nunca foram universalizadas, estabelecendo-se a situação de abandono da infância negra livre, desde a adoção daquela lei. (Souza, 2018, p 201).

³As demais referências ao nome do documentário em estudo terão a abreviação para *Menino 23*, a fim de dar maior fluidez ao texto.



O primeiro contato com o documentário ocorreu por meio da indicação do professor Sauloéber, durante uma aula da disciplina Seminário de Pesquisa, no curso de mestrado. Tal referência mostrou-se particularmente relevante, uma vez que já estava delineada a intenção de desenvolver uma pesquisa voltada ao potencial imagético no Ensino de História. Diante disso, realizamos uma investigação e apreciação da obra, a partir das quais se evidenciou, de forma imediata, que o documentário aborda temáticas profundas e sensíveis da história brasileira. O filme revela um episódio pouco difundido, porém de significativa relevância social e histórica, ao expor a materialização, no Brasil do século XX, de concepções racistas influenciadas por teorias eugenistas e nazistas.

As denúncias apresentadas pelo documentário tornam-se ainda mais impactantes quando se observa que o trabalho escravo contemporâneo permanece como uma realidade no Brasil, atingindo majoritariamente pessoas negras e pardas.⁴ Isto nos permite aprofundar na pesquisa sobre o racismo no Brasil, as reminiscências do sistema de escravidão racial, e o que é ainda muito grave, o trabalho infantil. A persistência de manifestações racistas tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade em geral, mesmo no século XXI, configura um cenário que suscita perplexidade e demanda uma reflexão crítica. Em face da imperatividade de se promover uma educação antirracista, em conformidade com os preceitos da Lei nº 10.639/2003, e com o intuito de engajar o corpo discente na construção de um conhecimento capaz de catalisar transformações sociais, a seleção do documentário em questão justifica-se como ferramenta pedagógica relevante.

Procedemos a uma pesquisa em plataformas de bibliotecas Digitais de Dissertações e Teses e Google Acadêmico, na qual constatamos que a maioria dos trabalhos de teses e dissertações no campo do trabalho escravo contemporâneo se concentra na área do Direito, sendo que no campo do ensino encontramos trabalhos que se debruçam mais sobre a educação antirracista na perspectiva da Lei 10.639/2003, o que demonstra a necessidade de abordar o tema da escravidão moderna no contexto da

⁴ Segundo dados do SmartLab - Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil, órgão do Ministério Público Federal do Trabalho em parceria com a Organização Internacional do Trabalho, citando dados do IBGE, em 2017 havia 580.052 adolescentes menores de catorze anos em estabelecimentos agropecuários; destes 1.164 foram resgatados do trabalho escravo com naturalidade identificada (Fonte: Seguro-desemprego 2002-2023); 9.745 pontos de possível exploração sexual comercial em rodovias e estradas federais (Fonte: Mapear, 2021); 3.406.493 crianças e adolescentes ocupados (censo de 2010) 1.768.000 crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil (IBGE – PNAD Contínua, 2019).



mencionada legislação.

Em toda nossa busca para fomentar o estado da arte, encontramos uma única dissertação que trabalha com o documentário objeto desta pesquisa, de Juliane Santana Lopes (2025), da Universidade Federal da Grande Dourados, na área de Letras. Com o título “*Menino 23: a simbiose entre o estético e o histórico*”, ela se propõe “a investigar a relação entre a história, o elemento ficcional e o factual que envolvem a narrativa histórica dentro do gênero documentário”. Entretanto, a autora trabalha com a interpretação dos traços estéticos e conceituais da produção, com ênfase “nas considerações acerca do tempo, da narrativa e dos aspectos elementares da narrativa factual”, questões mais atinentes ao seu campo de estudo, sem adentrar às especificidades do documentário para o ensino. (Lopes, 2025, p. 10).

Encontramos um trabalho de conclusão de curso, da Universidade Federal do Tocantins, Curso de Pedagogia. Neste, Amaral (2024) aborda o ensino, mas seu foco é o estudo de crianças negras sem infância do século XX, trabalho no qual ela apresenta os aspectos históricos da infância negra do Brasil no século XIX, e debate a reprodução do racismo estrutural nesse período, à luz do documentário *menino 23*. Portanto, o trabalho não se dedica a apresentar o documentário na perspectiva do Ensino de história, como recurso metodológico e fonte histórica.

Há alguns artigos bem interessantes que analisam o documentário em questão. Sendo “Um Debate sobre Corpos Infantis Negros na Escola”, escrito por Lacerda [Et al, 2024]. Neste trabalho, os autores discutiram “o racismo e a necessidade latente de práticas pedagógicas antirracistas que promovam representatividade no cotidiano escolar.” O outro “A mala e o tijolo: formação histórica por meio da cultura material”, no qual a autora analisa a utilização de objetos como meio para a formação histórica. (Ramos, Revista Histórias Públicas, ano 3, n. 6 - Jul/dez. 2025).

Por fim, o professor e orientador desta pesquisa, Dr. Sauloéber Tarsio de Souza, escreveu capítulo no livro “Infância: olhares que se entrecruzam”, cujo título do capítulo é: “MENINO 23 – Infâncias Perdidas no Brasil: nazismo e integralismo em episódio de abandono de crianças negras na história da educação brasileira.” Neste trabalho, Souza (2018) realiza uma análise da história retratada no documentário, seu contexto histórico, e as razões da política de abandono das crianças negras naquele período por parte do



estado, inclusive no que toca à educação, discorrendo que “é possível afirmar, portanto, que o liberalismo associado ao racismo, construiu a ideologia de sustentação do capitalismo industrial.”

Na área de cinema e Ensino de história, encontramos um número maior de dissertações, sendo que um destes trabalhos abordou e produziu documentário com alunos da educação básica, pela mestre Maria José Santos, da Universidade Estadual do Paraná, com o título “Ensino de História: Histórias de vidas, cinema e processos de criação em vídeos documentários com educandos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos”. Também foi encontrada na Universidade Federal de Tocantins, um trabalho de dissertação com o título “Cinema e ensino de História na escola Graça Aranha em Imperatriz – MA”, produzida por Nice Rejane da Silva Oliveira, em 2018. Outro trabalho localizado é a dissertação com título “Ensino de história, cinema e representações de mulheres do agreste: sequências didáticas para o ensino médio, Escola Estadual Professor José Quintella Cavalcanti, Arapiraca, Alagoas”, de Denise de Lira Silva, da Universidade Federal de Seripe, apresentada em junho de 2025, dentre outras.

Todavia, não há trabalhos de teses ou dissertações envolvendo o potencial imagético do documentário em estudo para o ensino de História. Nosso interesse ao abordar o tema “Cinema e Ensino de História”, com ênfase no gênero documentário, é exatamente investigar de que forma a experiência cinematográfica tem sido apropriada por alunos e professores, e, assim compreender o impacto desse uso no processo de aprendizagem escolar, buscando debater em específico, a partir desse documentário, a questão do racismo, trabalho escravo contemporâneo, inclusive o infantil.

Nossa pesquisa estrutura-se a partir de conteúdos substanciais do objeto investigado, adotando o método qualitativo como eixo metodológico. Busca-se articular teoria e prática no ensino de História, com o objetivo de apresentar, ao final, uma proposta didática concreta fundamentada no uso da fonte audiovisual, especificamente do documentário analisado. Nesse percurso, também utilizamos de uma entrevista com o professor Aguilar em canal de Youtube⁵, na qual se discutiu o processo de pesquisa tanto para sua tese acadêmica quanto para a produção do documentário, destacando-se a relevância dessa interlocução para o aprofundamento e o enriquecimento das análises

⁵ A entrevista com o professor Aguilar consta na página do youtube link: <https://youtu.be/MN6Z6k3sRyQ>.



desenvolvidas. A transcrição da referida entrevista integra o presente trabalho na forma de anexo, constituindo-se como importante elemento complementar da investigação.

O presente trabalho está dividido em quatro seções. A primeira versa sobre a utilização do cinema nas aulas de História, sendo dividido em três subtemas que consideramos pertinentes para debater o assunto. Dessa forma, realizamos um estudo do Cinema/documentário como documento ou fonte histórica. Em seguida, tratamos da aprendizagem histórica e o potencial do audiovisual como ferramenta didática na construção do conhecimento histórico. Em terceiro lugar, nos debruçamos sobre o estudo teórico sobre Cinema, com análise de diferenças e semelhanças entre filme e documentário, ou seja, como o documentário se comunica com outros tipos de narrativas fílmicas.

Na segunda seção trouxemos alguns apontamentos metodológicos para a realização de análise fílmica de documentários. Intentamos realizar uma imprescindível análise interna e externa do documentário, que é suporte para a propositura da sequência didática, tendo em vista que a análise e problematização de todo o contexto histórico dos fatos mostrados, são matéria prima para o estudo proposto.

A terceira seção tem como pano de fundo a história da escravidão racial no Brasil, com ênfase nas reminiscências deste, especialmente na escravidão contemporânea. Buscamos aprofundar neste assunto, pois é notório que este tema não tem sido debatido no ensino em geral, especialmente na disciplina de História. A escravidão contemporânea ou trabalho análogo à escravidão ainda é realidade, e dentre os explorados muitos são crianças e adolescentes. Dados do IBGE- PNAD⁶, mostram também que a maior parte das pessoas que vivem em situações de trabalho análogo à escravidão, são pretos e/ou pardos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) realiza, em âmbito global, o acompanhamento e o monitoramento das diferentes formas de trabalho escravo contemporâneo. No ordenamento jurídico brasileiro, a expressão “condições análogas à de escravo” constitui o fundamento legal para as ações de enfrentamento dessa prática, bem como para a aplicação das sanções previstas em lei. Tal nomenclatura justifica-se pelo reconhecimento de que, embora a escravidão seja juridicamente proibida, persistem

⁶ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que é realizada pelo IBGE (Instituto Nacional de Geografia e Estatística).



situações em que indivíduos são submetidos a condições de vida e de trabalho equivalentes àquelas impostas pelo regime escravista.

Destarte, conforme o exposto, em que pese o reconhecimento institucional e legal da importância do cinema e do audiovisual no ensino — evidenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei nº 13.006/2014 —, observa-se que o uso do cinema na escola, especialmente do gênero documentário, ainda carece de efetivação pedagógica sistematizada no Ensino de História. Soma-se a isso a constatação de que temas estruturais da sociedade brasileira, como o racismo, o trabalho escravo contemporâneo e o trabalho infantil, permanecem pouco explorados nas aulas de História, mesmo sendo realidades persistentes e socialmente urgentes. Nesse contexto, emerge o seguinte problema central: de que maneira o documentário *Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil* pode ser apropriado pedagogicamente no Ensino de História como fonte histórica e recurso didático capaz de promover aprendizagem histórica significativa, consciência crítica e educação antirracista, contribuindo para a compreensão das permanências do racismo estrutural e do trabalho análogo à escravidão na sociedade brasileira contemporânea?

De forma articulada, o problema também envolve questionamentos complementares, tais como: quais são os impactos da experiência cinematográfica na formação de estudantes enquanto espectadores críticos?; como articular o potencial imagético do documentário a propostas didáticas planejadas, evitando seu uso meramente ilustrativo ou emocional?; e quais possibilidades metodológicas o Ensino de História oferece para transformar o cinema em instrumento de construção de consciência histórica e engajamento discente?

Assim, o problema desta pesquisa está inscrito na lacuna existente entre a valorização teórica e normativa do cinema na educação e sua efetiva utilização crítica e formativa no Ensino de História, especialmente no tratamento de temas sensíveis e estruturantes como racismo, escravidão contemporânea e infância negra, a partir do uso consciente e metodologicamente orientado do documentário em sala de aula.

Por fim, na última seção, trazemos uma sequência didática, para a qual adotamos, como caminho metodológico o modelo de aula-oficina, aventado pela historiadora e pesquisadora Isabel Barca (2004), que tivemos o privilégio de estudar no primeiro semestre deste curso de mestrado. Tal escolha apoia-se também nos pressupostos de



Zabala (1998), para quem as atividades de ensino devem ser planejadas e articuladas de maneira sequencial e significativa, configurando uma unidade de análise da prática pedagógica mais ampla e integrada. Assim, apresentamos uma sequência didática para trabalhar o documentário *Menino 23 - infâncias perdidas no Brasil*, de modo a desenvolver a conscientização e empatia para os temas: trabalho análogo à escravidão (infantil) e reminiscências do racismo no Brasil, para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Além de apresentar a fonte visual específica, vislumbramos mostrar como analisá-la e como usá-las em sala de aula. Isso incluiu sugestões de atividades, interpretação de outras fontes documentais e visuais, produção de textos, dentre outros.

Acreditamos na ideia de que o professor de História deve perseguir uma renovação do seu fazer historiográfico, o que exige o uso de mecanismos diversos e viáveis para que as aulas sejam momentos de investigação capazes de dar respostas aos problemas postos na sociedade. Assim, toda a pesquisa e a proposição da sequência didática segue este propósito.



2. A RELAÇÃO ENTRE O CINEMA E A HISTÓRIA

2.1. O Cinema documentário como fonte histórica: Uma nova perspectiva.

A prática de perpetuar a experiência humana, seja por meio da transmissão oral, do registro escrito ou da interpretação de vestígios materiais, constitui uma atividade intrínseca à própria existência da humanidade. Sempre houve a preocupação com o registro do cotidiano, o que possibilitou a manutenção da memória histórica, diante da característica da alteridade presente nas sociedades. Documento histórico ou fonte histórica é a matéria-prima do historiador, daí sua importância para o presente debate. Barros (2019) conceitua fonte histórica do seguinte modo:

"Fonte histórica" é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferências, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes em certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta em todas essas situações, e em muitas outras, homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural (Barros, 2019, p. 9).

A questão posta para analisarmos neste tópico é de que maneira os filmes documentários são entendidos como suportes e/ou fonte histórica dentro da historiografia, isto é, como o cinema em seu processo criativo de produção e consumo pode ser uma fonte histórica riquíssima para o educador e fomentar a aprendizagem histórica.

As décadas de 1960 e 1970 representaram um momento de profunda transformação na historiografia, impulsionado pelo fervor intelectual da Nova História, movimento reformador que propôs uma nova perspectiva de abordagem, análise e explicação dos fatos históricos. A Escola dos Annales⁷ na França (1929) promoveu uma ruptura com a historiografia tradicional, abrindo espaço para uma nova concepção de História, que se fundamenta na diversificação das fontes possíveis de serem trabalhadas no ensino, movimento que ficou conhecido como "Nova História". À partir de então foram

⁷ O termo "Escola" aplicado para explicar o movimento teórico-historiográfico liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, foi canonizado pelo historiador Peter Burke em sua obra *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. (Segundo Matos, 2010, p. 2). Esta corrente argumenta que o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, que podem ser mais do que simples acontecimento, vislumbrando também o aspecto conjuntural ou estrutural.



sendo agregados novos métodos de pesquisa e novos objetos de estudo ao ofício do historiador. A historiografia tradicional e positivista⁸ passou a ser questionada, e a importância da interdisciplinariedade ganhou um novo espaço. Segundo Kornis (2008), a relação entre Cinema e História tornou-se mais dinâmica e promissora, e ganhou espaço no campo das ciências sociais e humanas.

Nesse cenário de redefinição epistemológica, o cinema documentário surgiu como um campo denso de investigação, passando de mero meio de ilustração para um documento histórico por excelência.

Um dos pioneiros nos estudos da relação história-cinema e na concepção deste como fonte histórica, Marc Ferro (1992) observa que no início do século XX o filme não era considerado um documento histórico. Para ele, a imagem ocupou historicamente um lugar subordinado ao texto escrito, o que fez com que, por muito tempo, não fosse reconhecida como objeto de direito nem como portadora de intencionalidade política. Ao descrevê-la como “órfã, sem pai nem lei”, o autor enfatiza a ausência de um enquadramento jurídico e simbólico que lhe atribuisse autoria, responsabilidade ou opinião. Nesse contexto, a imagem era vista como politicamente neutra. Tratando do processo de nascimento e desenvolvimento do cinema, ele argui:

Isso também diz respeito ao estatuto do cinema na sociedade do início do século XX. Herdeiro de suas origens, por um lado, ele foi considerado como uma máquina de vanguarda pelos sábios e técnicos. Via-se nele o instrumento registrador do movimento e de tudo aquilo que os olhos não podem reter. Por outro lado, o filme era completamente ignorado enquanto objeto cultural. Produzido por uma máquina, como a fotografia, ele não poderia ser uma obra de arte ou um documento. (Ferro, 1992, p. 71).

Observa, ainda, o autor que foram os soviéticos e os nazistas os primeiros a reconhecer a amplitude do cinema e a analisar suas funções, “atribuindo-lhe um estatuto privilegiado no mundo do saber, da propaganda, da cultura.”, bem como foram os únicos a mencionar o nome do cameraman nas fichas técnicas dos cine-jornais.” Segundo seu

⁸ O positivismo foi uma corrente teórico-filosófica que surgiu junto à Sociologia, idealizada por Augusto Comte, que afirmou a necessidade da ordem e do rigor sociais e políticos para o progresso. Era um método sociológico, científico e político. BEZERRA, Juliana. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/positivismo/>. Acesso em: 5 jun. 2025.



entendimento, valorizar o papel do profissional que manuseava a câmera e fazer menção do seu nome por escrito, “fez com que o filme se tornasse documento, obra de arte ou, pelo menos, obra.” (Ferro, 1992, p. 72).

Siegfried Kracauer também foi um dos pioneiros a considerar o cinema como documento de investigação histórica. Ele afirma que “o que os filmes refletem não são credos explícitos, mas dispositivos psicológicos nas profundas camadas **da mentalidade** coletiva que se situam abaixo da consciência.” (Kracauer *apud* Nova, 1996, p. 221). (Grifo do autor).

Monica Kornis (1992) robustece as proposições anteriores afirmando que:

Nesse contexto de abertura da história para novos campos, o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. Os vários tipos de registro fílmico – ficção, documentário, cinejornal e atualidades vistos como meio de representação da história, refletem, contudo, de forma particular sobre esses temas. Isto significa que o filme pode tornar-se um documento para a pesquisa histórica, na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica.

É indubitável que o advento do cinema documentário como fonte histórica representou um desafio metodológico para os historiadores. O trabalho com imagens e sons exigiu o desenvolvimento de novas habilidades e abordagens. A análise não se limita mais à decodificação de textos, mas se estende à interpretação de representações visuais e auditivas, à compreensão da linguagem cinematográfica e à contextualização das produções.

Jacques Le Goff, em sua obra *História e Memória* (1990), evidencia a importância da memória como campo de estudo para o historiador, ampliando o leque para uma variedade de fontes, além dos arquivos formais. Ele argumenta que “o documento não é inocente. É o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu” (Le Goff 1990, p. 119). Essa nova concepção sobre a natureza do documento abriu caminho para a valorização de fontes até então ignoradas.

Nova (1996) também é adepta à corrente que defende que todo filme pode ser utilizado como documento, na medida em que “Qualquer reflexão sobre a relação cinema-história toma como verdadeira a premissa de que todo filme é um documento, desde que



corresponda a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto.” (Nova, 1996, p. 218).

Ainda que assim considere, Cristiane Nova (1996), estudiosa de Ferro, classifica os filmes em sua contribuição como documento histórico em duas categorias, a saber:

Nessa produção global, existe um tipo de filme que possui uma importância suplementar para o historiador e sobretudo para o professor de História: aquele que possui como temática um fato histórico. A este chamaremos, por motivos meramente esquemáticos, de **"filme histórico"**, mesmo que a denominação seja em si insuficiente e até redundante. Eles **podem ser estudados pelo historiador de duas formas: primeiro**, como testemunhos da época na qual foram produzidos e **segundo**, como representações do passado. Essa separação nos leva a classificar o caráter documental dos filmes em primário e secundário (Nova, 1996, p. 218, 219). (Grifos nossos).

Para Nova, (1996, p. 218) o filme é considerado como documento primário “quando nele forem analisados os aspectos concernentes à época em que foi produzido. E, como documento secundário, quando o enfoque é dado à sua representação do passado.” Observa a pesquisadora que a função documental secundária é limitada, e se compara aos documentos escritos secundários (textos alusivos ao passado).

Sob a premissa de que o modo de se estudar a história mudou, Ulpiano Meneses (2003) aponta que a utilização de recursos audiovisuais compatibiliza-se com o papel primevo da história, que é o de estudar toda a sociedade. Para ele “Não se estudam fontes para melhor conhecê-las, identificá-las, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las, mas elas são identificadas, analisadas, interpretadas e compreendidas para que, daí, se consiga um entendimento maior da sociedade” (Meneses, 2003, p. 26).

Circe Bittencourt (2004) considera a relevância da diversidade de fontes ao abordar que o uso de diferentes tipos de fontes, como imagens, músicas, depoimentos orais, e outros possibilita aos alunos a melhor compreensão da abrangência da produção do conhecimento histórico. Assim, a ideia subjacente é a legitimidade de tais fontes para a própria pesquisa histórica, impulsionando a historiografia a explorar novos territórios e a formular novos questionamentos.

Peter Burke (2004) analisa as possibilidades de considerar os filmes como fonte, sujeitando-os à análise crítica e às técnicas utilizados pelo historiador. Contudo, chama a atenção para o cuidado com as especificidades de cada película, tais como interpolações,



condições de filmagem e edição. Este mesmo estudioso afirma que os filmes recriam o passado, e que os filmes históricos seriam uma interpretação desse passado, feita pelo diretor. Por isso é de grande importância, conhecermos quem é o diretor e os agentes de produção, antes de analisar um filme, para não cairmos na armadilha de nos sentir como a própria “testemunha ocular do evento”.

Segundo Morettin (2007) o cinema é fonte histórica, sendo a pesquisa documental útil para compreender o caminho percorrido por um filme. Entretanto, apenas isto não é suficiente para dar a dimensão de tudo que a história pode oferecer na compreensão do cinema. É necessário refletir criticamente sobre aspectos culturais, estéticos ou políticos que compõem o entendimento cinematográfico. Ao apontar ambigüidades, incertezas e tensões presentes no filme, o pesquisador evidencia como o cinema expressa disputas de sentido e contradições sociais próprias de seu contexto histórico. Segundo ele, tratar o filme como fonte da história é

desvendar os projetos ideológicos com os quais a obra dialoga e necessariamente trava contato, sem perder de vista a sua singularidade dentro de seu contexto. O cinema, cabe ainda ressaltar, não deve ser considerado como o ponto de cristalização de uma determinada via, repositório inerte de várias confluências, sendo o filmico antecipado pelo estudo erudito (Morettin, 2007, p. 63, 64).

Por sua vez, Hagemeyer (2012) sustenta a necessidade de superar o monopólio da escrita na produção do conhecimento histórico, defendendo a viabilidade de um filme atender às mesmas exigências formais de um texto acadêmico. Para o autor, embora o conteúdo verbal se organize necessariamente por meio de outra linguagem e em diferentes dimensões, isso não compromete seu rigor nem seu potencial cognitivo. Relevante a distinção que este pesquisador propõe entre as atribuições do teórico do cinema e as do historiador, quando argumenta que, ao primeiro compete a análise de aspectos formais de uma produção cinematográfica, como a composição visual e o enquadramento, enquanto ao segundo cabe a atenção aos elementos representados na imagem, passíveis de revelar indícios sobre os processos históricos de conformação de uma determinada sociedade. Todavia, acrescenta que a consideração de dimensões técnicas e estéticas pelo historiador pode constituir um caminho fecundo para a identificação de elementos relevantes - como o contexto de produção de um registro audiovisual - que dificilmente seriam apreendidos apenas a partir da observação das representações nele contidas.



Barros (2019, p.10) aprofunda este debate, quando diz que “é certo que precisou haver um longo e complexo desenvolvimento historiográfico até que se chegasse ao momento em que, para além dos documentos e fontes concretizadas em papel ou qualquer outro material, fossem também admitidas as fontes imateriais como campos de evidências das quais poderia o historiador se valer”. Segundo o autor, houve uma mudança de paradigma que, exigiu, naturalmente, uma ampliação das fontes.

Desse modo, Barros (2019) assim resume essas transformações: “de todo modo, pode-se dizer que, na atualidade, não há praticamente limites para um historiador quanto às suas possibilidades de transformar qualquer coisa em fonte histórica” (Barros, 2019, p. 10). Portanto, a história passou a ser construída a partir de múltiplos olhares e vozes, e essa democratização do objeto histórico está ligada à diversificação das fontes, e vice-versa.

Ismail Xavier, em entrevista a Kornis e Morettin (2013), expressa com clareza sua concepção da imagem fílmica como documento.

O valor do documento, a imagem como documento não é para confirmar ou ilustrar um pensamento, mas é para gerar um desafio para o olhar, que deve ser capaz de detectar ali, naquele documento, evidências de uma outra coisa que não estava posta de antemão. Algo contrário, às vezes, ao que se poderia supor. A relação com o objeto vai muito além da formação teórica, vai muito além de uma ciranda de conceitos; ela passa pela forma como cada um de nós internaliza tudo isso e se põe inteiro diante do objeto, para poder fazer um diagnóstico, mobilizando toda a sua formação conceitual e sensibilidade, intuição. (Xavier, 2013, p. 226).

À vista disto, o presente trabalho tem o filme/documentário sob análise como representação do presente, tomando-o como documento primário, uma vez que resgata o passado para demonstrar a realidade do tempo em que foi produzido, ou seja, discutir racismo e trabalho escravo contemporâneo.

A dinâmica do audiovisual é, pois, ampla e dialética. O fascínio e o poder que os filmes exercem em seus espectadores é tremenda. Não podemos olvidar. Especialmente, os filmes que operam com a imagem, o texto, a música, a representação, a luz, reproduz a cultura de um povo em determinada época. São infinitas as possibilidades de produzir significados, o que Duarte chama de “sistemas ou elementos ou significadores”. Expressam, pois, a mentalidade e os costumes da sociedade (Duarte, 2002).



Os filmes podem conter elementos que lhes foram introduzidos conscientemente ou não, o que para Ferro (1992), seria o “não-visível”, que escapa até mesmo ao produtor, diretor e cameramen. Porquanto, é necessário que o educador seja também um investigador com o fim de perseguir elementos da realidade na ficção, tanto quanto elementos de ficção nos filmes documentários e nos chamados “filmes históricos” para alguns. A interpretação, o questionamento, a dúvida, são atividades inerentes ao homem e permitem ao historiador exercitar a objetividade científica diante de um documento histórico; este movimento dialógico possibilita-o muito além de perscrutar a essência do conhecimento dos fatos, mas a construção de uma consciência histórica, que supera qualquer determinação de veracidade ou falsidade de determinado documento ou objeto histórico.

Nesta esteira, Bernardet (1980) chama a atenção para a *impressão de realidade* que o cinema possui. Para ele, no cinema, a realidade se impõe, ainda que seja ficção, o que pode esconder a intencionalidade de imposição ideológica das classes dominantes. Aponta para a necessidade de questionar o cinema como algo natural, como uma verdade que se expressa sozinha, sob o risco de eliminar o ponto de vista das pessoas que produzem a película, grupo social e ou classe social que fala através do cinema.

Porquanto, o valor documental de um filme depende da análise que é realizada por quem o assiste e também da perspectiva do espectador. Para Nova (1996) “um filme diz tanto quanto for questionado”. Assim, sob a constatação de que “nenhum documento é inocente”, cabe ao historiador desmontá-lo, desmistificá-lo (Le Goff, *apud* Kornis, 1992, p.238) para que possa, enfim, compreender o passado, consistindo ao historiador uma postura não ingênua diante do documento.

É indiscutível, pois, o papel do cinema na atualidade e o espaço que alcançou nas sociedades. Como indústria ideológica, de consumo, cultural, o reconhecimento da importância social do cinema vem se refletindo em pesquisas na área de educação. Duarte (2002) avalia que embora os conhecimentos escolares e acadêmicos sejam mais elaborados, eles não determinam nossa experiência imediata ao assistir a um filme. No momento da exibição, o cinema tende a impactar espectadores de diferentes níveis de escolaridade de forma semelhante. A influência da formação acadêmica aparece sobretudo depois, quando elaboramos nossas interpretações após o término da experiência



fílmica. Sobre o papel do filme enquanto documento histórico, a autora explicita que:

Do ponto de vista da pesquisa, o filme é um objeto bem mais delimitado do que o cinema. Ele pode ser "lido" e analisado como texto, fracionando-se suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir. Desse modo, ele pode ser objeto de diferentes "leituras" ou do que se convencionou chamar de análises descritivas (Duarte, 2002, p. 98, 99).

Do pensamento acima transcrito, é possível depreender que a historiadora Rosália Duarte coloca o filme na mesma posição que um texto escrito, enquanto documento histórico. Do mesmo modo, ela entende que a “competência para ver” é faculdade de todo ser humano, e portanto, a todo discente, possibilitando a aprendizagem independente dos conhecimentos escolares ou acadêmicos já adquiridos. Esta conclusão nos faz refletir mais uma vez como o cinema pode contribuir para a aprendizagem dos alunos da Educação Básica. As cenas de um filme ou documentário que remete ao passado, recupera vocabulários, gestos, roupas, corte de cabelo, costumes, imagens que mostram a sociedade da qual se quer falar ou representar. A imaginação é alimentada ao ponto de, não raras vezes, o espectador se transportar àquelas cenas, gerando conhecimento sobre as temáticas abordadas e memória.

Tais registros são história, registros de época, seja do passado que se quer retomar ou do presente. Portanto, são documentos históricos.

À guisa de conclusão, é importante reiterar que a valorização de novas fontes não significou abandono das fontes tradicionais, o que ocorreu foi uma ampliação do repertório e uma postura mais crítica em relação a todos os tipos de documentos. A metodologia, a contextualização e a problematização ganharam ainda mais força na pesquisa histórica, independentemente do tipo de fonte utilizada. A contribuição de Le Goff, ao questionar a "inocência" do documento, e de Ferro e Kornis, ao alertar para a natureza construída do cinema, reforça essa necessidade de vigilância crítica por parte do historiador.

2.2. Aprendizagem histórica e o potencial do audiovisual no ensino de história.



Desde as manifestações gráficas mais primitivas até os suportes digitais contemporâneos, as imagens desempenham papel central nos processos de comunicação humana, acompanhando e refletindo as transformações históricas das sociedades. Utilizadas como linguagem, memória e meio de circulação de saberes, elas assumem múltiplas funções na construção e transmissão de significados. Sua relevância pode ser compreendida sob diferentes enfoques, como o psicológico, o cultural e o educacional, uma vez que as imagens exercem forte influência sobre a percepção, despertam emoções e acionam lembranças, interferindo diretamente nas formas de interpretação e nas práticas sociais dos indivíduos.

Peter Burke (2004, p. 41) ao trabalhar o conceito de iconografia a caracteriza como “a interpretação de imagens através de uma análise de detalhes”. Neste sentido, as imagens não são neutras e dependem de interpretação. Conforme Santaella e Nöth (2008), as imagens se classificam em dois domínios: o das representações visuais e o das manifestações imateriais. O primeiro se refere às imagens estáticas (desenhos, pinturas, fotografias) e em movimento (cinema). O segundo corresponde às representações mentais. Naturalmente, as imagens são constituídas pelo pensamento e imaginação antes de serem produzidas materialmente.

Não se pode ignorar que a combinação de texto e imagem melhora a retenção de informações. No ambiente educacional, o uso de imagens pode estimular a curiosidade e a criatividade, promovendo um aprendizado mais interativo. A inclusão de recursos visuais em materiais didáticos é uma estratégia reconhecida para atender diferentes estilos de aprendizagem e potencializar a eficácia do ensino.

Desde que o cinematógrafo fora inventado pelos irmãos Louis e Auguste Lumière em 1895, as imagens em movimento se tornaram um dos eventos de criação mais utilizados pelo mundo contemporâneo. Rossini (1999, p. 118) comenta “que dentro desse quadro, é inegável a função social do cinema como difusor de ideias, sonhos, desejos, modismos”, (...) “que farão parte do modo como apreendemos/compreendemos o mundo que nos rodeia. E o historiador não está fora desse processo.”

Marc Ferro, como o primeiro historiador a desenvolver o conceito de Cinema-História, envidou esforços para criar uma ciência baseada em uma metodologia específica



para o estudo do cinema. Segundo Capelato (2007, p. 45) “em artigo de 1968, Ferro afirma que a ‘sócio-história cinematográfica’, então nascente, constitui uma nova área das ciências humanas e que, como estas, ‘se desenvolverá ao nível da pesquisa, da criação, do ensino’. E como toda ‘ciência ainda balbuciante, ela deve começar por verificar a exatidão de sua análise’”.

No Brasil, a primeira referência sobre o uso educativo do cinema foi introduzida na obra “Epítome de História Universal”, do professor Jonathas Serrano em 1912. Serrano compunha um grupo de professores e intelectuais brasileiros que viam a necessidade de uma reforma na educação brasileira. Segundo Andrade (2018), em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por 27 intelectuais. O documento defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Esse movimento foi incorporado pelo governo Getúlio Vargas, que criou o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educacional), dirigido por Roquette Pinto, um defensor do potencial didático do cinema. O governo Vargas soube muito bem utilizar o gênero documentário para divulgar seu trabalho e difundir suas ideologias. (Andrade, 2018).

A relevância das imagens se intensificou com o advento das redes sociais e da comunicação visual instantânea. A capacidade de criar e compartilhar imagens rapidamente transformou a maneira como as informações são divulgadas e consumidas. Elas se tornaram uma forma de comunicação que influencia opiniões e comportamentos em escala mundial.

A relação entre cinema e história torna-se cada vez mais dinâmica e complexa, na medida em que ambos se influenciam mutuamente. Através dessa relação, percebemos que o Cinema apresenta uma nova perspectiva sobre como construir e representar o passado. Por sua vez, a História tem sido matéria-prima para as produções cinematográficas e pode oferecer ao Cinema uma nova maneira de compreender sua própria transformação ao longo do tempo. Cristiane Nova (1996, p. 226), partilha da opinião de que as potencialidades do cinema não podem ser ignorados pela escola, quando observa que “Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo [...] a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato deve-se à existência e à popularização dos filmes ditos históricos.”



Bittencourt (2008, p. 373), aponta que foram nas décadas de 1960 e 1970 que os trabalhos de historiadores sobre iconografia cinematográfica começaram acompanhando discussões sobre a necessidade de diversificação das fontes na pesquisa histórica. Este movimento exigiu o trato com novas formas de narrativa histórica, o que impõe um novo debate. Para Katia Abud (2003), em 1970 o processo de renovação da produção historiográfica propiciou uma expansão das ideias, possibilitando inovações para o desenvolvimento educacional. Dessa forma, a produção fílmica passou a ser considerada importante na construção do conhecimento histórico e do saber escolar.

Ainda em Bittencourt (2008), a educação como direito de todos, preconizada pela Constituição democrática de 1988⁹, diferentemente da escola das elites, trouxe consigo novos desafios com os quais a escola e os profissionais tiveram que lidar. A escola passa a ser o principal ponto de apoio não só para a aprendizagem, mas também para a socialização e formação humana como um todo. Tornar a escola espaço e direito de todos, demonstrou a fragilidade do Estado e das instituições em tratar as diferenças.

Lidar com os incontáveis desafios das transformações tecnológicas, as profundas mudanças sociais e culturais, aliados aos impactos e desafios da utilização de novas mídias e tecnologias em sala de aula tem gerado discussões de como a escola pode se beneficiar destes meios para criar um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Para Cerri (2017, p. 16), “o desafio de redemocratizar a cultura e a educação leva a um amplo processo reflexivo quanto aos conteúdos e métodos, mas também às origens, finalidades, objetivos, interfaces sociais, variáveis regionais e culturais, aspectos políticos e sociológicos envolvidos no ensino da História escolar.” E continua dizendo que “o foco da atenção passa dos desafios do ensino para as interrogações sobre a multidimensionalidade do processo de aprendizagem, passagem essa disparada pelas dúvidas quanto ao papel da disciplina escolar até o momento.” (Cerri, 2017, p. 18).

Neste contexto de transformações educacional e cultural, têm-se que os profissionais da educação vem se preocupando, cada vez mais, com a criação de um ambiente propício à aprendizagem significativa dos alunos. Por isto, muitos pesquisadores

⁹ CF/1988, “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”



da educação e historiadores tem avançado em estudos sobre a importância e o lugar da didática na orientação do conhecimento histórico-científico, isto é, para a aprendizagem histórica, com influência da escola alemã.

A repercussão da escola alemã para o Ensino de História no Brasil, resulta de estudos de historiadores como Jorn Rüsen (1987) que passou a questionar o conceito tradicional de estudos históricos. Para ele, a didática da história¹⁰ é o campo que estuda como o conhecimento histórico é ensinado, aprendido e utilizado para formar a consciência histórica dos indivíduos. Ela objetiva compreender como as narrativas sobre o passado contribuem para a construção de sentido no presente e pode contribuir para a formação da identidade, da orientação temporal e da formação crítica dos sujeitos em relação à história.

Esta didática vai muito além dos recursos didáticos, e é específica para o campo da história. Bittencourt (2008, p. 226), aponta que “os anos 80 foram de intensos debates sobre a renovação do ensino de história”, momento em que se intensificaram as críticas sobre o método tradicional¹¹ de ensino, pautado na memorização dos fatos e datas considerados importantes.

Nesta senda, Rüsen (2011) destaca que ensinar história não é apenas transmitir fatos, mas desenvolver uma competência narrativa histórica, ou seja, a habilidade de compreender, interpretar e produzir narrativas históricas com sentido. Essa competência é essencial para que os indivíduos se posicionem no tempo histórico e reflitam criticamente sobre sua realidade, daí a importância de se desenvolver uma Didática específica para o campo da história.

Schmidt (2017) é uma das pesquisadoras que estuda o pensamento de Rüsen e sua contribuição com a Teoria e ensino de história. Ela informa que “as reflexões de Jörn Rüsen acerca da Didática e as funções do saber histórico, trazem o pressuposto dessa como a ciência da aprendizagem histórica, bem como a assertiva de que ‘o ensinar e aprender

¹⁰ Os diversos comentadores brasileiros de Rüsen e da escola alemã consideram que a Didática da História é ciência da aprendizagem histórica, e não apenas metodologia de ensino. “Didática da História é o nome que se dá à disciplina que congrega os estudos em ensino de História, à falta de melhor designação, envolvendo a perspectiva.” (Cerri, 2017, p. 22).

¹¹ Para Bittencourt (2008, p. 230) O método tradicional fundamenta-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido.



história são da alçada de uma disciplina especializada, a didática da história.” Schmidt (2017) anota sobre Rüsen:

Depreende-se então, que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, porque “a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história” (Schmidt, 2017, p. 62).

Nesta concepção, para Rüsen, a “didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nessas escolas” (Rüsen, *apud* Schmidt, 2010, p. 193). A didática da história também exerce importante papel para o entendimento da maneira pela qual o ensino de história é percebido pelos alunos e os efeitos de sua utilização na sala de aula. “Nesse aspecto, a ‘consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado’, mas ‘pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana’.” (Rüsen *apud* Schmidt, 2010, p. 193).

Desse modo, aprendizagem histórica para Rüsen: “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 194). Rüsen propõe que a relação entre a vida prática dos professores e alunos é indissociável da ciência histórica, e que a aprendizagem parte dos interesses e carências dos envolvidos¹² no processo ensino-aprendizagem.

Ainda que Rüsen não tenha se dedicado a uma análise específica sobre o audiovisual, sua didática oferece um debate produtivo no campo da valorização dessa ferramenta para o ensino. Ele faz severas críticas ao que denominou de “Didática da

¹² Para Jörn Rüsen, consciência histórica é a evolução gradual de conhecimento histórico e a utilização deste conhecimento para a orientação na vida prática, manifestadas por meio de narrativas históricas. Tem como função a compreensão da realidade passada para compreender o presente. (2010, p. 56). Schmidt (2017, p. 69) ao analisar a Matriz da didática da história de Rüsen observa que Rüsen, considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da História; ”



Cópia" que se refere à maneira como o conhecimento histórico científico tem sido levado ao ambiente escolar, sem considerar as experiências dos alunos.

A importância de se pensar em uma didática especializada para a pesquisa e ensino-aprendizagem em história é assim interpretada por Saddi, à luz do pensamento rüseniano:

(...) uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias que representa uma parte importante da transformação de historiadores em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2006, p. 08, citado por Saddi, 2010, p. 70).

Todo este movimento levou o processo de ensino aprendizagem a avançar para o entendimento de que a escola não é mais um lugar de recepção do conhecimento externo, produzido na academia, nem, tampouco, de reprodução, mas um espaço de construção conjunta do conhecimento histórico.

Cerri (2017, p. 19) avalia que neste novo conceito de historiografia e ensino de história, “o conhecimento histórico tem muito do cotidiano, da cultura, das experiências já vividas pelo estudante, que deixa seu passado dialogar com o presente, gerando compreensão e uma aprendizagem significativa, produzindo um conhecimento novo.”

Nesta mesma esteira de entendimento, Lima (2019, p. 28), ao trabalhar o conceito de aprendizagem no “Dicionário do Ensino de História”, cita David Ausubel (1918-2008), que “dedicou-se aos estudos da psicologia cognitiva alinhado, aos postulados piagetianos sobre a importância das estruturas mentais no desenvolvimento da aprendizagem humana”. A sua teoria da aprendizagem significativa considerava que para ocorrer a aprendizagem é necessário que ela faça sentido para o aprendiz. Lima discorre que:

As novas informações só adquirem significados quando relacionadas com algum elemento preexistente na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, a ideia do conhecimento prévio como parte fundamental para novas aprendizagens é central na teoria de Ausubel. Os conceitos, símbolos, imagens, idéias que já fazem parte da estrutura mental do sujeito são chamados de subsunçores, e adquirem novos significados ou se tomam mais consistentes quando servem de ancoragem para uma nova



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



informação, em um processo de interação, diferenciação e assimilação. Desse modo, a partir das relações de interação que são estabelecidas entre um conhecimento prévio e um conhecimento novo, ocorre a produção e assimilação de novos conhecimentos, mais significativos, tendo em vista a reelaboração e ampliação do conhecimento anterior. (Lima, 2019, p. 28).

Ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem de história, Bittencourt (2008) observa que a questão do conceito é muito desafiadora já que para grande parte dos historiadores, “o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos.” (Bittencourt, 2008, p. 181). Para ela o “conceito espontâneo”, baseado na experiência individual e conhecimento de mundo que cada um traz consigo é importante, ao contrário de muitos que não veem o *sensu comum* como conceito científico. E acrescenta:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (Bittencourt, 2008, p. 181).

Bittencourt (2008) lembra que tratar de conceitos em uma disciplina que trabalha com as mudanças e movimento, com passado e presente, rupturas e permanências não é tarefa elementar. Ser não apenas um mediador do conhecimento histórico, mas um narrador que produz conhecimento em conjunto com seus alunos, demanda a consideração das experiências vividas por estes.

Portanto, no ensino de história, é necessário partir do pressuposto de que o ser humano está inserido em uma temporalidade histórica que o “ajuda” na formação e entendimento da sua identidade, sendo a orientação temporal intrínseca à sua vida. É também um ser social e está sempre inserido em um agrupamento, produzindo história individual ou coletivamente; em constante construção da cultura histórica, contribuindo para esta e/ou se identificando enquanto pertencente à mesma. Este o papel da Didática da História, a orientação do conhecimento histórico científico.

As experiências diversificadas dos alunos no processo de aprendizagem criam possibilidades de elaboração de uma consciência histórica¹³, posto que como “ser no

¹³ Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no



tempo”¹⁴, se orienta pelo entrelaçar do passado, presente e futuro. Situar-se no tempo, com consciência de si. Aumentar suas experiências com o passar do tempo e significá-lo, entender o passado pelo presente, e não o passado pelo passado, tendo como pano de fundo a crítica do saber.

Assim, o uso da imagem no contexto da sala de aula resulta em melhoria no ensino de História. Segundo Bittencourt (1998):

[...] Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (Bittencourt; 1998, p. 89).

Para Guimarães (1999), a escola como um espaço de construção e reconstrução de saberes propõe ações pedagógicas objetivando o aprendizado e desenvolvimento dos educandos, onde “o conhecimento produzido e acumulado historicamente é apropriado, reproduzido e transformado pela sociedade de diversas maneiras, em diferentes níveis e contextos sociais.” (Guimarães, 1999, p. 103). Assim, a escola produz um novo conhecimento, não estático.

A utilização de filmes e/ou documentários em sala de aula é enriquecedor, considerando que um filme sempre conta uma história, seja real ou fictícia, utilizando-se de diversas linguagens. É portanto, um produto cultural. Molina (2011), pontua que toda produção de imagens está ligada à vida social e cultural de um povo, e que as imagens, ou cada imagem, nos fornece múltiplas leituras. Por muitas razões não podemos entender o uso de tais ferramentas no ensino sob o ponto de vista do entretenimento ou apenas para “fixar” o conteúdo.

O uso de imagens em sala de aula também pode aproximar os alunos de situações

processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. A constituição da CH é um momento lógico da operação do pensamento histórico e está imersa no ambiente abrangente da cultura histórica. [...] A CH inclui a consciência da historicidade intrínseca a toda existência humana, inserida no conjunto da cultura, das instituições e das ações das pessoas. (Martins, 2019, p. 55).

¹⁴ Expressão cunhada por Martin Heidegger Nunes, cuja obra foi traduzida no Brasil por Benedito Nunes em: NUNES, Benedito, 1929-N923h- Heidegger & Ser e tempo / Benedito Nunes. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.2002. (Passo-a-passo).



reais segundo o posicionamento de Duarte (1996), para quem, o filme “favorece a aproximação dos estudantes com o tema, pois a imagem em movimento tende a colocar ao alcance do espectador realidades e experiências muito distintas das dele.” Para ela, “esse recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas.” Isto posto, há de se notar que o contato tanto com uma realidade próxima à vivenciada pelos estudantes, tanto a aproximação com conhecimentos e culturas diversas, propicia a reflexão sobre os mais diferentes temas e problemas contemporâneos, mobilizando diversos campos do conhecimento, o alargamento das fontes, e, por conseguinte, agregando novas aprendizagens.

Meneses (2003, p. 12) chama a atenção dos historiadores para se deslocarem “do campo das fontes visuais para o da visualidade como objeto detentor de historicidade e como estratégia de elevado interesse cognitivo”, a fim de ampliar a pesquisa histórica.

Ao discutir a utilização de filmes como ferramenta didática no ambiente escolar e a expressiva circulação de obras ficcionais legitimadas pelo cinema e pela televisão, em especial aquelas classificadas como “reconstituições de época”, Hagemeyer (2012) argumenta que compete à instituição escolar proporcionar aos estudantes o acesso a distintas linguagens audiovisuais. Para o autor, a formação audiovisual deve ser compreendida como um percurso educativo orientado tanto para o desenvolvimento da sensibilidade quanto para a construção de sentidos socialmente compartilhados.

Mostra-se pertinente a reflexão de Ramos (2025) ao analisar o documentário *Menino 23* sob a perspectiva da História Pública e da noção de “objeto” - ou “objeto gerador” - a partir do qual o professor Aguilar tomou ciência dos acontecimentos, especificamente os tijolos com inscrições da suástica nazista encontrados na Fazenda Cruzeiro do Sul. Amparada em Ramos (2016), a autora afirma que o conceito de “objeto gerador” diz respeito ao emprego de um objeto particular como fonte capaz de provocar o debate, estimular a construção do conhecimento e possibilitar a elaboração de explicações articuladas ao conteúdo histórico. No caso do *Menino 23*, toda a pesquisa emergiu no contexto da prática docente, a partir da experiência relatada por uma aluna, evidenciando, nos termos de Rüsen, uma carência de orientação histórica.

Todo o exposto até aqui leva-nos a pensar que, se a educação é um processo de socialização, a cultura visual que os alunos trazem consigo é de fundamental importância



para o trabalho com o audiovisual em sala de aula, sob a ótica da relação da aprendizagem com as experiências vividas.

Em minha prática pedagógica parto do princípio de que não temos condições de competir com a tecnologia e tudo que ela fornece aos alunos. Ao invés disto, devemos utilizá-la em proveito do ensino, a fim de despertar o interesse dos educandos, tornando a aula mais agradável, atual e mais próxima da realidade deles. O audiovisual cria um ambiente de aprendizagem que une imagens, sons, e diversos recursos concomitantemente, o que não é possível em outros suportes didáticos.

Na opinião de Duarte (2002 p. 17), “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.”

Ferro (1992) considera que à partir do cinema é possível inventar formas de ver o mundo que fogem à expectativa do poder instituído. Para ele, um filme é um agente da história, e não só um produto que, através de uma representação, podem servir à doutrinação e/ou à glorificação.

Sobre o uso da iconografia como pontencial cognitivo, Meneses (2003) trabalha com a ideia de “História visual”, afirmando o seguinte:

Assim, a expressão “História Visual” só teria algum sentido se se tratasse não de uma História produzida a partir de documentos visuais (exclusiva ou predominantemente), mas de qualquer tipo de documento e objetivando examinar a dimensão visual da sociedade. “Visual” se refere, nessas condições, à sociedade e não às fontes para seu conhecimento (...) Meneses, 2003, p. 28).

Aqui Meneses ensina uma importante lição para o historiador/professor lidar com as imagens, fundamentando que é necessário transcender a descrição de todo conteúdo imagético. Ele argumenta que os problemas históricos devem justificar o adjetivo “visual”, Ou seja, o historiador deve formular questões que abordem a visualidade como um aspecto intrínseco da experiência humana e da organização social, e então buscar as fontes, visuais ou não, que possam ajudar a responder a essas questões. Isso implica uma abordagem mais contextualizada e menos restritiva, onde a imagem é vista como parte de um sistema cultural mais amplo, e não como um elemento isolado.



Duarte (2002, p. 81) também considera a importância do cinema e suas potencialidades para a área da Pedagogia, pois “saber como o cinema atua nos leva a admitir que a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola (...) mas que acontece também em outras instâncias de socialização.” Em seu entendimento, “o cinema como uma importante instância "pedagógica" nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos.”

A fim de concretizar a nossa intenção pedagógica que é compreender como o cinema/documentário atua e pode contribuir para o fazer historiográfico no chão da escola, trabalhamos em conformidade com o pensamento de Adriana Fresquet e Cesar Migliorin (2015) partindo da crença de que todos os alunos são dotados de capacidade intelectual e sensível para lidar com a arte, e aprender com ela.

A “cultura visual” e/ou “História visual”, tão difundida na atualidade requer que o historiador/professor utilize dos meios disponíveis na perspectiva da história entrelaçada com a semiótica na produção do conhecimento histórico. Para Capelato [et al.], (2007) cinema e história possuem relações inseparáveis.

Logo, a utilização do cinema demanda preparação do professor e um trabalho que possibilite aos alunos compreenderem que o filme e/ou documentário reúne várias modalidades de um discurso, produzido por determinado grupo, em um tempo e espaço sobre questões atuais ou sobre o passado. Problematicar o conteúdo utilizado na película é fundamental para que haja a construção do conhecimento significativo, ou seja, a formação da consciência histórica.

A utilização do audiovisual como recurso didático/metodológico com os estudantes pode conectá-los à cultura histórica atual, uma das formas pelas quais a história é produzida fora do ambiente escolar, tornando o aprendizado mais significativo e próximo da realidade. Ao analisar as narrativas audiovisuais, os alunos podem compreender como a história é construída e vivenciada. Desse modo, os recursos audiovisuais corroboram para a compreensão de que o modo de ver/compreender uma película depende de sua interpretação, e como as diferentes abordagens de um mesmo fato histórico alteram o sentido da história.



Assim, podemos dizer que recursos audiovisuais, na perspectiva da didática da história de Rüsen, podem ser considerados ferramentas para o desenvolvimento da competência narrativa, exegética e para a compreensão da utilidade da história na vida prática, superando a passividade da "Didática da Cópia". É uma forma de potencializar a experiência, a interpretação e a orientação, fundamentos da aprendizagem histórica rüseniana.

Desse modo, o documentário *Menino 23* poderá ser articulado à sala de aula como fonte histórica ao ser compreendido, na perspectiva do presente trabalho, não apenas como recurso ilustrativo, mas como documento audiovisual que produz interpretações sobre o passado e possibilita a análise crítica de processos históricos.

Por meio da mediação docente, o filme permitirá a problematização de contextos, intencionalidades, silêncios e discursos presentes na narrativa, favorecendo a construção do pensamento histórico e o diálogo entre passado e presente. Por isso mesmo, o estudo do documentário *Menino 23* será inserido em nossa proposta pedagógica de modo a contribuir para a aprendizagem histórica, para a formação de espectadores críticos e para o debate de temas estruturais, como racismo, autoritarismo e trabalho análogo à escravidão, em consonância com uma perspectiva de educação histórica e antirracista.

2.3. Cinema: Conceito, diferenças e semelhanças entre filmes documentários e não documentários

Benjamin (1994) considera que o cinema inaugurou uma nova forma de produzir arte, onde a reprodutibilidade técnica é inerente à própria técnica de produção. Observa que o filme é uma criação da coletividade e partilha da ideia de que o filme é mais real do que outros tipos de arte, “um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade.” (Benjamin, 1994, p. 187).

No campo da relação entre Cinema e História, o termo documentário sempre foi difícil de se concluir por uma definição clara. Ao longo de mais de um século da criação do cinema, diversos autores se debruçaram sobre o tema sem, contudo, se chegar a qualquer tipo de unanimidade.

Permanecem intensos debates entre os estudiosos das películas sobre a natureza



de cada um, suas similaridades e diferenças. Não é de se estranhar que assim o seja, pois o cinema inaugurou um novo modo de ver o mundo, os fatos, a história. Mudou a forma de registrar a história. Até hoje ele desperta encantamento, curiosidade; é entretenimento, e também fonte de informação. Através dele, vemos fatos reais, e também ficção.

Como bem aponta Rossini

Desde seu nascimento, [...] em fins do século XIX, o cinema passou a atrair a atenção do grande público, tornando-se, ao longo do século XX, uma imponente indústria produtora e difusora de sonhos, comportamentos, memórias, versões de histórias. Ao cinema, em meados daquele século, veio juntar-se a televisão, que rapidamente se tornou o principal meio de comunicação de milhares de pessoas ao redor do mundo (Rossini, 2006, p. 113-114).

O filme documentário é uma forma de cinema e, com o passar do tempo, a televisão passou a produzir e exibir documentários como fonte de informação. Assim, esta modalidade audiovisual pode ser produzida para ambas as finalidades, cinema ou televisão. O cinema é um recurso audiovisual que possui uma maior bibliografia sobre o seu uso em sala de aula. Contudo, pode-se considerar que ele é o gênero onde se insere a espécie documentário. Para alguns, o documentário é a expressão de determinada realidade, enquanto um filme pode se basear em uma história real ou ser totalmente uma história ficcional.

Para Nova (1996), embora os documentários apresentem uma aparente objetividade, são também representações sobre o passado. Sendo assim, a relação passado-presente deve ser analisada considerando as subjetividades possíveis na produção da película que está sendo estudada. Neste sentido é a opinião de Nichols (Nichols, in Ramos, 2005, p. 50) “[...] todo filme é uma forma de discurso que fabrica seus próprios efeitos, impressões e pontos de vista”. Portanto, todos os tipos de documentário comunicam uma voz ao espectador, expressando um determinado posicionamento político e ideológico.

De outra banda, Nöell Carroll, em artigo intitulado “Ficção, não-ficção e o cinema da asserção pressuposta: uma análise conceitual”, questiona a respeito das limitações e obstáculos quanto à denominação de documentário e cinema não-ficcional (Carroll, in Ramos, 2005, p. 69). Para ele ao estabelecer asserções relativas ao mundo, o documentário admite procedimentos que o diferenciam com relação ao campo da ficção. Assim, um



filme de ficção se diferencia de um documentário porque este faz alegações acerca de fatos históricos. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o documentário é uma forma de narrativa do mundo real. Em suma, o que define um documentário não é o estilo, a forma, ou o conteúdo, mas o compromisso do autor/produtor em fazer demonstrações sobre o mundo real, e o modo como o público lida com isso.

Nichols (2005) também objetiva traçar a diferenciação entre o documentário e o filme denominado de ficção. Dada a dificuldade de trabalhar as noções de fidelidade, verdade e simulacros, ele defende que “(...) a fidelidade está tanto na mente do espectador quanto na relação entre câmera e o que está diante dela”. (Nichols, 2005, p.19). Portanto, segundo seu entendimento a tradição do documentário, que para muitos seria a transmissão da realidade, é compelida a lidar com a ideia de representação e impressão do real como algo que fora construído. Assim, Nichols propõe pensar a definição de documentário através de diferentes ângulos, mais precisamente das instituições, dos profissionais (cineastas) e do público.

Desse modo, para ele os documentários representam a natureza das organizações e instituições que os produzem, o que revela a importância em saber a origem do filme, o canal que ele é exibido e outras informações institucionais para ser possível realizar a classificação. O papel dos cineastas também é fundamental, pois, este dialoga com referências que trazem consigo de suas experiências e convenções sociais. Ao analisar a ideia de veracidade nos filmes, e a prática do discurso e do convencimento, Nichols entende que a crença em testemunhos como verdade sobre os fatos pode orientar a ação humana no mundo. Por isso ele pondera que “os cineastas são freqüentemente atraídos pelos modos de representação do documentário quando querem nos envolver em questões diretamente relacionadas com o mundo histórico que todos compartilhamos.” (Nichols, 2005, p.20).

Do exposto acima, observa-se a controvérsia acerca da substância essencial do documentário, se ele seria ficção ou não. É possível compreender que o fundamento desta celeuma está na questão pontual de afirmar que os documentários apresentam apenas a verdade dos fatos. É consenso que fazer esta afirmativa pode ser arriscado, tendo em conta que em cada verdade contada há subjetividades, o que pode transformar um único fato em muitas verdades.



Para muitos educadores e estudiosos do assunto, como historiadores, cineastas, cinéfilos, documentaristas, etc., cinema é o gênero, sendo o documentário uma espécie, classificado a partir de conceitos como verdade, realidade e/ou objetividade. Como dito anteriormente, a tarefa de conceituar, além de complexa, pode trazer confusões e dificultar a análise desse tipo de película. Mesmo considerando a linha da tenuidade já descrita sobre conceituação, não podemos ignorar que a utilização viável e produtiva do documentário em sala de aula, nos induz a conhecer melhor em que constitui o documentário.

Conforme o pensamento de Droysen, traduzido por Martins (2010), a história chega até nós em fragmentos, e, assim, o historiador, ao construir uma narrativa, a reconstrói, o que o leva a afirmar que a História é também arte. Desse modo, para reconstruir uma história a partir de fragmentos, o produtor do filme/documentário não estará isento de subjetividades, a sua interpretação do passado dependerá de seu conhecimento de mundo e experiências vividas. São suas as seguintes palavras:

O que nos está disponível para a pesquisa não são os passados, mas, em parte, resquícios deles, e, em outra parte, concepções a respeito deles. Resquícios que os são somente para a percepção histórica, pois estão de fato inseridos no seio do presente; alguns, destroçados e isolados, evocam a lembrança como foram um dia vivos e significativos; outros já se apresentam reformados e ainda com utilidade prática; outros ainda alterados até o ponto de serem irreconhecíveis e estarem totalmente imersos no ser e na vida do presente; e este nada mais é do que a síntese de todos os restos e resultantes do passado. Desse modo, as concepções daquilo que existiu e aconteceu nem sempre se originam dos sobreviventes daquela época, dos bem informados ou dos imparciais, mas provêm de terceira ou quarta mão; [...] E mesmo quando se vê ou ouve algo diretamente, o que se apreende, então, é apenas uma parte, um lado, um sentido dos eventos etc (Martins, 2010, p. 42).

Bittencourt (2008, p. 373), Citando Ferro e Sorlin, assevera que a análise sobre filmes feita por ambos, o primeiro sobre filmes soviéticos, e o segundo, do Nazismo, demonstrou que “a imagem não ilustra, nem reproduz a realidade, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico.”

Cristiane Nova (1996) em sua obra intitulada “Cinema e o Conhecimento da História”, traça algumas diferenciações e semelhanças, tais como “filmes históricos” e “documentários”. Ela define, “filme histórico” como sendo “aquele que possui como temática um fato histórico.” E continua “todo filme histórico é uma representação do



passado e, portanto, um discurso sobre o mesmo e, como tal, está imbuído de subjetividade”. Aduz que um filme jamais contém a verdade plena de um acontecimento histórico, pois o autor nunca conseguiria abandonar a sua condição de representação. Neste quesito ela o compara com o documentário, discordando daqueles que vêm neste tipo de película a apresentação plena da verdade. Ainda para esta autora, “o que deve ser buscado em um "filme histórico" não é a "verdade histórica" contida nele, mas a verossimilhança com o fenômeno histórico que retrata” (Nova, 1996, p. 228). Em razão do conteúdo que diferenciam os denominados "filmes históricos", a autora criou uma classificação para os mesmos, do seguinte modo:

A primeira e mais geral classificação, por nós proposta, dos "filmes históricos" consiste na diferenciação entre documentários e não-documentários. Os **documentários** são os filmes cujo enredo não se baseia numa trama representativa (com atores representando personagens históricos), mas no relato, na descrição ou na análise de um acontecimento histórico. Em geral, esses filmes são realizados através de montagens de imagens do passado, de documentos filmados e de cenas do presente que possuem um texto de fundo narrado e são, muitas vezes, intercaladas por entrevistas realizadas contemporaneamente à produção do filme. Os **não-documentários** correspondem a todos os filmes cujo enredo possui uma história, uma trama. É preciso que se tenha em mente que essa classificação não é estanque e absoluta e que muitas produções podem se enquadrar concomitantemente nos dois tipos de filmes (Nova, 1996, p. 228). (Grifo nosso).

Hagemeyer (2012) também traça uma diferenciação entre filmes de ficção e documentários. Afirma que “se na ficção cinematográfica a crítica estabelece uma divisão de gêneros definida pelo estilo da narrativa (drama, comédia, aventura, suspense, etc.), no gênero dos documentários ela estabelece uma divisão por temas: documentário histórico, geográfico, científico, político, etc.” (Hagemeyer, 2012, p. 115, 116). Nessa perspectiva, para o autor, o documentário pode ser compreendido como uma narrativa complexa, capaz de articular diferentes registros expressivos e estratégias discursivas. Assim, o filme deve ser compreendido não como um repositório neutro de fatos, mas como uma construção discursiva situada, atravessada por escolhas estéticas, narrativas e ideológicas. (Hagemeyer, 2012).

Noutra direção, Marc Ferro (1992) considera errônea e arbitrária a classificação feita tradicionalmente em gêneros: filmes de ficção, cine-jornais e documentários, filmes políticos ou de propaganda. Ele justifica seu pensamento dizendo que “Por comodidade,



todos eles foram escolhidos no interior de um corpus relativamente homogêneo, contemporâneo do nascimento da União Soviética (1917-1926).” Essa anotação se deve ao fato de que em sua obra, Ferro analisa o uso do cinema como artifício ideológico para o Regime Soviético. E fundamenta:

O documento tem uma riqueza de significação que não é percebida no momento em que ele é feito. O que é evidente no caso dos "documentos", os filmes de notícias, não é menos verdadeiro no caso da ficção. A porção do inesperado, do involuntário pode ser muito grande aí... Esses lapsos de um criador, de uma ideologia, de uma sociedade, constituem reveladores privilegiados. Eles podem se produzir em todos os níveis do filme, como também em sua relação com a sociedade. Assinalar tais lapsos, bem como suas concordâncias ou discordâncias com a ideologia, ajuda a descobrir o que está latente por trás do aparente, o não-visível através do visível. Ai existe a matéria para uma outra história, que certamente não pretende constituir um belo conjunto ordenado e racional, como a História; mas contribuiria, antes disso, para refiná-la ou destruí-la (Ferro, 1992, p. 86). (Grifei).

Como é possível observar, Ferro (1992) trabalha com a ideia do “não-visível”, tanto para filmes de ficção, quanto nos cine-jornais e documentários. Considera que algo sempre escapa do “controle” de quem está filmando, ou que pode haver filmagens involuntárias de objetos ou aspectos da realidade. Neste sentido, um filme de ficção também pode revelar uma realidade não-visível. Através da análise de um filme de ficção, Ferro propôs o esboço de um método. Ele analisa que muitas vezes “partindo de um conteúdo aparente - a análise das imagens e a crítica das fontes permite assinalar o conteúdo latente do filme”, ou seja, “uma zona de realidade não-visível”, que está implícita.

Por fim, para ele, não são apenas os documentários, noticiários e filmes sobre o passado (reconstituições históricas) que permitem testemunhar o presente e o passado, mas que o cinema, inclusive a ficção também permite assinalar elementos da realidade do passado.

Napolitano (2007, p. 65) destaca que “todo filme histórico é sempre uma representação”, na medida em que narra e reconstrói o passado com base em como esse passado é lembrado e estudado, transitando entre a memória coletiva e a historiografia utilizando diferentes gêneros cinematográficos. Ele pondera que para avaliar um filme como histórico, o historiador não deve se limitar à noção de fidelidade ao passado, asseverando que:



Portanto, existe um outro aspecto dos filmes históricos cujo potencial de análise reside, justamente, no exame das manipulações, anacronismos e representações nem sempre muito fiéis que ele faz do passado. Acreditamos que esta é uma das vias privilegiadas pelas quais pode ocorrer a operação de monumentalização ou, seu contrário, a desconstrução dos monumentos historiográficos através da “escrita fílmica da história” (Napolitano, 2007, p.68).

Sabendo que não há uma única verdade, mas verdades, como é na história, o historiador pode se guiar pela objetividade científica, mas deve ser consciente de que em seu ofício, precisa valer-se da interpretação do passado que se apresenta em fragmentos, vestígios, provas e incertezas, sendo cauteloso para não ceder ao apelo do concreto, do empirismo, deixando de lado a abstração.

Neste sentido é o pensamento de Le Goff (1924), ao considerar que as condições nas quais trabalha o historiador explicam por que se tenha colocado sempre o problema da objetividade. Segundo Le Goff, contudo, a construção do saber histórico, em todos os seus níveis, pode sofrer processos de manipulação, conclusão que não pode levar o historiador a abandonar a noção de verdade em história.

Mais uma vez vale destacar o pensamento de Nova (1996, p. 69 e 70), quando se trata da significação de narrativas em imagem-som. Para ela o cinema distingue-se das demais artes por sua capacidade singular de gerar uma potente impressão de realidade. Essa potência visual atende a uma demanda intrínseca do espectador, que busca na ficção uma ferramenta simbólica necessária para compreender e processar sua própria vivência no mundo real. Ao iniciar a fruição fílmica, estabelece-se um acordo tácito, no qual o público aceita diluir, no momento da recepção, as fronteiras entre o real e o imaginário. Longe de ser um mero engano provocado pela técnica, esse processo constitui um consentimento consciente, em que o indivíduo escolhe validar a ficção para que a experiência estética seja plena e significativa.

Do pensamento ora exposto extraímos o que para Nova seria a substância do cinema, a mistura entre ficção e realidade. Em suas palavras “os documentários, não obstante a sua aparente objetividade, também são representações sobre o passado e como tais devem ser tratados.” Dessa forma, mesmo colocando o documentário em uma categoria à parte, Nova admite que há subjetividade presente no filme, desde a “seleção do tema, dos fatos abordados, das imagens e o seu encadeamento, a música utilizada, o conteúdo do texto narrado e a sua inserção”.



(Nova, 1996, p. 229, 230).

Assim, para esta autora o documentário demonstra uma visão da História para além dos fatos históricos narrados, cuja veracidade deve ser avaliada (Nova, 1996), o que nos leva à conclusão de que ao “avaliar” se o documentário trata da realidade, o historiador estará buscando abstrair além do texto, a interpretação que se deu aos fatos ou objetos históricos narrados.

Igualmente, conforme Ranke (1835), além de ciência, a história também é arte, onde opera a possibilidade da “reconstituição”. (Ranke *apud* Rüsen 2007),

A história distingue-se das demais ciências por ser, simultaneamente, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar. Ela é arte ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-los. Outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado meramente como achado. Na história, opera a faculdade da reconstituição. Como ciência, ela é aparentada à filosofia; como arte, à poesia (Ranke, 1835 *apud* Rüsen, 2007, p. 18).

Bernardet (1980) problematiza a concepção do cinema como uma representação fidedigna da realidade, argumentando que a produção cinematográfica constitui um artefato cultural intrinsecamente ligado à construção de um grupo social hegemônico. Nesse sentido, o autor postula que o cinema é empregado como ferramenta para a consolidação de valores e ideologias, visando à perpetuação da ordem social vigente. Adicionalmente, ele enfatiza a necessidade de uma análise crítica para evitar a naturalização da ideologia de classe veiculada nas obras cinematográficas, impedindo que esta seja percebida como uma verdade universal e inquestionável. E acrescenta:

Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão natural, que coloca a própria realidade na tela, é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Eliminando a pessoa que fala, ou faz cinema, isto é, eliminando a classe social ou a parte dessa classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista. Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado (Bernardet, 1980, p. 12).

Temos que o modelo clássico do cinema do início do século XX (das narrativas lineares, da objetividade e neutralidade) vem sendo superado. Os documentários contemporâneos brasileiros vêm, cada vez mais, procurando expor que a filmagem é um constructo social,



colocando o espectador diante de realidades complexas, sem a preocupação de esconder a presença da câmera e/ou o processo da filmagem. Tudo isto decorre do rompimento da ilusão de neutralidade do espectador.

Sob este prisma, a utilização de fontes cinematográficas no âmbito do ensino de História demanda que professores e alunos assumam uma postura analítica voltada à desconstrução das narrativas apresentadas. Tal abordagem corrobora a tese de Bergala (2008), para quem a relevância pedagógica não se encontra no conhecimento teórico estrito sobre a sétima arte, mas na dimensão experiencial e nos modos de apropriação do fenômeno cinematográfico.

Xavier (2005) releva a importância de se considerar o espectador e suas formas de leitura do filme, informando que Roger Odin trouxe considerável contribuição à intrincada discussão sobre as diferenças e identidades entre ‘ficção’ e ‘documentário’. Para ele, “a distinção entre os dois modos não se coloca no plano exclusivo do objeto-filme, devendo incluir considerações sobre o tipo de investimento feito pelo espectador na sua relação com o filme”. (Xavier, 2005, p. 175).

Nesse contexto, trabalhar *Menino 23* em sala de aula, problematizando os temas abordados no documentário, como racismo, apagamento histórico, autoritarismo e exploração do trabalho infantil, estimulará os estudantes a reconhecerem suas próprias percepções e posicionamentos diante da narrativa apresentada. Sob essa ótica, os alunos deixam de ser espectadores passivos para se tornarem sujeitos ativos da leitura cinematográfica, capazes de relacionar o conteúdo do filme às questões históricas e sociais presentes na realidade contemporânea.

Por conseguinte, não se trata de constatar se um documentário é falso ou verdadeiro, mas compreendê-lo como fruto da percepção subjetiva de mundo tanto daqueles que o criaram, quanto dos espectadores. Conceber o documentário sob a perspectiva de uma construção do real, mas também carregada de subjetividade, é valorizar a capacidade humana em reproduzir e recriar a história, na perspectiva de que história também “é arte”.

Para Saliba (1993) empreender uma análise fílmica na sua totalidade é difícil, o que exige uma abertura à interdisciplinaridade. Neste sentido, a utilização de filme pode funcionar como uma ferramenta valiosa de aprendizado e reflexão, não apenas sobre o



passado descrito, mas sobre o modo em que se constrói a própria narrativa histórica. Porquanto, ele diferencia filme documentário de filmes de ficção, mas considera a subjetividade existente em ambos.

Mesmo os chamados "filmes documentários", que partilham, no nível mais primário, do realismo vulgar e, portanto, daquele "prestígio" do acontecimento, sempre selecionam o material "documental", montando-o segundo uma perspectiva de significados, explícitos ou latentes. O estatuto que tem a imagem filmica no documentário é diferente daquele que a tem na ficção mas, nos dois casos, a construção subjetiva é iniludível (Saliba, 1993, p. 96).

Duarte (1996) referencia o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), em sua afirmação de que “a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de ‘competência para ver’, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica.”(Duarte, 1996, p. 13).

Esta “competência para ver” ou “ler” o documentário se aproxima muito do ofício do historiador. Comparar entre si narrativas sobre o passado e o presente a partir das fontes, dará ao historiador uma dimensão da história não vivida a depender da sua análise, interpretação e da significação que ele conferir aos acontecimentos e relatos do passado.

Por fim, compreender que a objetividade e a subjetividade do documentário não são, ou não precisam ser, dicotômicas, nos levam à compreensão do importante papel do cinema em sala de aula, que é o de desenvolver a sensibilidade para a aprendizagem histórica, com a interpretação da realidade, ainda que esta seja demonstrada através de um filme ou documentário, com todas as suas nuances e peculiaridades, como a arte, a criação e recriação de uma história.

Sob o prisma aqui proposto, o educador rompe com a percepção do documentário como um registro neutro ou puramente referencial do real. Ao tratar o audiovisual como um objeto complexo de criação e interpretação, o docente fomenta um ambiente onde os estudantes, a partir de seus próprios repertórios e experiências, tornam-se sujeitos ativos na produção de um conhecimento histórico dialógico e reflexivo.



3. O DOCUMENTÁRIO *MENINO 23*: ENTRE A ARTE, A IMAGÉTICA E A HISTÓRIA.

Imagem 2



Fonte: Documentário *Menino 23-infâncias Perdidas no Brasil*, 2016, 3 min25s.

Neste capítulo analisaremos o documentário *Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil* a partir do título “entre a arte, a imagética e a história”, considerando que a película entrelaça esses três campos ao reconstituir uma narrativa sobre fatos históricos silenciados na história brasileira: o trabalho de crianças negras em condições análogas à escravidão por uma família partidária da Ação Integralista Brasileira nos anos 1930¹⁵. Diante da hegemonia das visualidades na contemporaneidade, a investigação do documentário, compreendido como gênero audiovisual dotado de especificidades estéticas intrínsecas, fomenta a reflexão sobre as interseções entre a representação fílmica e a constituição do saber histórico.

O documentário *Menino 23*, dirigido por Belisário Franca, com roteiro de Bianca Lenti, retrata parte de uma história que ainda não havia sido contada. A começar pela arte utilizada no título do filme, observa-se que a letra estilizada faz referência ao emblema nazista e integralista. O filme inicia a narração com o fenômeno de tijolos com a insígnia da suástica, símbolo do nazismo alemão, encontrados no início dos anos 1990 na fazenda

¹⁵ A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi um movimento político brasileiro de inspiração fascista, fundado por Plínio Salgado em 1932. O movimento, também conhecido como Integralismo, defendia um estado corporativo, nacionalista e anticomunista. (Christofolletti, 2021).



Cruzeiro do Sul da abastada família Rocha Miranda, em Campina do Monte Alegre, interior de São Paulo. No entanto, esse fato só ficou conhecido em 1998, tornando-se público em 2011 com a tese de doutorado do professor Sidney Aguilar Filho, intitulada "Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)".

O professor Sidney começou a desvendar esse evento quando, em uma de suas aulas sobre o Nazismo e a Segunda Guerra Mundial, uma aluna mencionou que haviam encontrado tijolos cunhados com o símbolo da suástica em uma fazenda de familiares. Assim, foi a partir destas informações que a história pôde ser contada. Entretanto, no decorrer da atual pesquisa, o professor Sidney nos concedeu gentilmente uma entrevista na qual afirma que entre o conhecimento dos fatos e o início de sua pesquisa decorreu alguns anos, eis que à época ainda cursava o mestrado. A entrevista se encontra em anexo.

A relação entre os emblemas nazistas encontrados nos tijolos e Integralismo no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, vão permear o enredo da história contada pelo pesquisador Sidney.

Imagens 3 e 4: A primeira é símbolo do Partido Integralista Brasileiro e a segunda, símbolo do Partido Nazista Alemão.



Fonte: https://www.google.com/search?ca_esv



*Imagem 5 – Gado marcado com a suástica na Fazenda Cruzeiro do Sul-
símbolos do Integralismo/Nazismo.*



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 33 min 5s.

O Integralismo brasileiro surgiu como um movimento político inspirado no nazi fascismo europeu, articulando nacionalismo, catolicismo e autoritarismo. O lema da Ação Integralista Brasileira era “Deus, Pátria e Família”. Para Christofolletti (2021) “suas proposições políticas assentavam-se em três pontos: a promoção, por meio de intensa propaganda, da elevação moral e cívica da população brasileira; a condenação da noção liberal de representação, substituída pela figura do chefe; e a implantação no Brasil do Estado Integral.” (Christofolletti, 2021, p. 25)

A doutrina integralista, assim como o nazifascismo europeu, compartilhava uma visão excludente e elitista, na medida em que idealizava um povo brasileiro homogêneo, desconsiderando a diversidade étnica e cultural que constituía o país. “A ‘eugenia’¹⁶ como instrumento ‘higienizador’ da sociedade revelou-se estratégia poderosa na manutenção de um status quo ameaçado.” (Aguilar Filho, 2011, p. 29). Analisando a Primeira República e o governo de Vargas, Aguilar (2011), anota que “A República de diferentes cidadanias,

¹⁶ “O termo eugenia foi criado pelo inglês Francis Galton (1822-1911) no final do século 19. E, no período entre as duas grandes Guerras Mundiais, de 1918 a 1939, movimentos eugenistas se espalharam por vários países da Europa e da América, inclusive no Brasil. Aqueles que estudavam a eugenia acreditavam que estavam seguindo os princípios científicos, isto é, julgavam seguir uma teoria surgida a partir de raciocínio indutivo e buscavam sustentá-la por meio de experimentos. <https://www.invivo.fiocruz.br/historia/o-que-e-eugenia/>. Acesso em 4 de nov de 2025



com diferentes graus de cerceamentos seria garantida pelo ‘aprimoramento das raças’, pela implantação de leis e repressões voltadas à regulação comportamental e pela construção de uma ‘consciência eugênica e higiênica’”. (Aguilar Filho, 2011, p. 29).

A história que deu origem ao trabalho de tese do professor Aguilar e, portanto, ao filme, situa-se neste contexto de Estado autoritário, racista e eugenista. A poderosa família Rocha Miranda, responsável pela retirada de 50 meninos do Orfanato Romão Duarte no Rio de Janeiro com destino à sua fazenda no interior de São Paulo para serem escravizados, tinham negócios com a Alemanha e instauraram na Fazenda Cruzeiro do Sul¹⁷ uma sede do Partido Integralista que era o maior Partido Nazista fora da Alemanha. Duarte (2023, p.49), analisando o Documentário *Menino 23* pondera que “no Brasil, a família dos Rocha Miranda desempenhou um papel de importância nessa barbárie ao assumirem o papel de algozes para uma pequena parcela de meninos. Em contrapartida, ainda eram considerados uma família ‘de bem’ para aqueles que moravam nas redondezas.” É esta a história que o documentário procurou recuperar.

Após quatro décadas da abolição incompleta do regime escravista, a sociedade brasileira continuava excludente e as ideias eugênicas atenderam perfeitamente aos anseios daqueles que não concebiam os negros como iguais. O estado brasileiro abraçou as ideias eugênicas e as institucionalizou.

Muito bem utilizada, a arte no documentário *Menino 23* se expressa na construção estética, que harmoniza entrevistas, imagens de arquivo e reconstituições visuais, incluindo imagens e propagandas eugenistas da década de 1930, assim, a imagética aparece como recurso fundamental para dar corpo à memória e aos apagamentos do passado; já a história é o eixo que serve de arcabouço para todo o enredo, conduzindo a investigação sobre os acontecimentos reais. Desse modo, o documentário atua como um espaço de produção do conhecimento, evidenciando o potencial do cinema como meio de denúncia, memória e reflexão histórica. Aqui tem-se o papel do historiador e do diretor do documentário, que, com suas particularidades de representação, se encontram e trabalham juntos na busca pelos vestígios do passado, buscando representá-lo a partir da interpretação, ideologias e contexto social, econômico e cultural.

¹⁷ A Fazenda Santa Albertina onde os 50 meninos foram escravizados era parte do complexo Cruzeiro do Sul.



3.1. Do silenciamento à denúncia: O Documentário *Menino 23* em Perspectiva Crítica.

A análise do documentário em comento é imprescindível para o que este trabalho se propõe. Verificar a estrutura de linguagem audiovisual evidencia a interdependência entre história e narrativa, que se constroem mutuamente. Para tanto, lançaremos mão de elementos estéticos da ficção (representação) e da factualidade, de modo a compreender a história passada, como conhecimento que também se insere no presente.

Segundo Vanoye; Goliot-Lété (1994), analisar um filme consiste em:

[...] decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente "a olho nu", pois se é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para "desconstruí-lo" e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme. Através dessa etapa, o analista adquire um certo distanciamento do filme. Essa desconstrução pode naturalmente ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva segundo os designios da análise (Vanoye; Goliot-Lété, 1994, p.15)

O exame da obra cinematográfica, em suas dimensões externa e interna, revela-se fundamental nesta etapa do trabalho. Conforme ressalta Capelato [*et al.*] (2007, p. 10), mostra-se indispensável o exame minucioso dos filmes. Segundo os autores, a análise dos aspectos que constituem uma obra fílmica, junto a aspectos extrafílmicos (dados sobre autoria, relação do filme com o mercado e com o Estado, o roteiro, a direção, a fotografia, a atuação, a montagem, a direção de arte e a edição de som) contribui para entender a “representação do passado e as formas de intervenção do filme no seu momento.” E complementam:

Com o exame detalhado dos filmes poderemos entender o cinema de uma época como uma expressão de valores, não só delimitados pela maneira de abordar o tema encenado, mas, de modo mais decisivo, pela forma como foram concebidos os registros visuais e sua organização na forma fílmica. Nesse ponto, há numa dupla dimensão: a primeira diz respeito às linguagens, técnicas e estilos que marcam o cinema como área de expressão artística; a segunda, envolvendo o aspecto iconográfico e ideológico da análise, ou seja, de que modo o cinema dialoga com outros suportes de veiculação de imagem que lhe são contemporâneos e que ajudam a compor o leque de opções que o contexto sociocultural oferece. (Capelato [*et al.*], 2007, p. 10).

Na visão de Penafria (2009) a análise externa “considera o filme como o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e



realização, como sejam o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico”. Nichols (2005, p. 210) considera a importância de uma abordagem crítica ao escrever sobre documentários. Ele enfatiza que analisar um documentário não é apenas descrever o que é mostrado, mas também explorar como e por que o filme foi feito de determinada maneira, investigando as intenções do cineasta e as formas de manipulação da realidade. Ao invés de tratar o documentário como uma representação objetiva da realidade, o autor sugere que o crítico deve considerar o filme como uma interpretação, com suas próprias escolhas de ângulo, enquadramento e edição que influenciam a maneira como a história é contada.

Já a análise interna dedica-se à obra audiovisual enquanto uma produção individual e singular (Penafria, 2009, p. 7), por isso a nossa intenção em estudar o documentário em tela, pensando como o mesmo pode ser explorado no Ensino de História para debater temas tão caros à sociedade brasileira, como a perpetuação do racismo e a exploração do trabalho na contemporaneidade, com vistas à formação de alunos mais críticos e conscientes de seus direitos. Desse modo, para proceder à análise fílmica levamos em conta aspectos externos e internos da obra.

Desse modo, a análise interna se refere aos elementos da linguagem audiovisual que vão estruturar o produto. Segundo Penafria “a análise é uma actividade que perscruta um filme ao detalhe e tem como função maior aproximar ou distanciar os filmes uns dos outros, oferece-nos a possibilidade de caracterizarmos um filme na sua especificidade ou naquilo que o aproxima, por exemplo, de um determinado género.” (Penafria, 2009, p. 4 e 5).

Jullier e Marie (2009, p. 19) trabalham com a ideia de que há “ferramentas para a análise fílmica”, sendo que as “ferramentas, estilos e técnicas” devem ser analisados nos níveis do “plano¹⁸, da sequência e do filme”. Para os autores, a partir da análise no ‘nível do plano’ se revelam as principais decisões do diretor, como o posicionamento de uma câmera - o ângulo, a luz, o figurino, o cenário, tudo faz parte da construção da linguagem do filme, pois é a forma do diretor se expressar por meio das imagens. Nesse sentido, é

¹⁸ Segundo o Dicionário Teórico e Crítico de Cinema (p. 230), 2. A palavra plano pode ser considerada substituta de ‘quadro’ ou ‘enquadramento’. ‘É o caso em que todo o vocabulário da escala dos planos, ou na expressão “plano fixo”, que designa uma unidade de filme durante a qual o enquadramento permanece fixo em relação à cena filmada; 3. [...] ‘um plano é qualquer segmento de filme compreendido entre duas sequências de planos’.



preciso distinguir as imagens simuladas daquelas que apresentam as entrevistas com personagens reais que viveram a história.

“O ponto de vista”¹⁹, para os autores, “talvez seja o mais importante parâmetro no nível do plano”, tendo em vista que tem duplo sentido – óptico e moral. Nas formas mais habituais do cinema narrativo essas duas acepções se encontram ligadas, pois a câmera, ora utiliza o espectador como testemunha, proporcionando-lhe o ponto de vista imparcial, invisível e privilegiado; ora adota o “ponto de vista de um personagem, mais ou menos subjetivamente.” (Jullier e Marie, 2000, p. 22, 23).

Nichols (2005, p. 76) trabalha com a ideia de que o documentário possui uma “voz” própria, a “voz-over”²⁰. Segundo o autor, a “voz” é transmitida pela forma como os elementos de imagem e som são arranjados no filme, o que pressupõe escolhas realizadas pelo diretor, como a linguagem, o enquadramento que será usado, divisão dos planos, a trilha sonora, se haverá voz-over, se serão utilizadas apenas imagens em movimento ou fotografias de arquivo, se os acontecimentos serão apresentados como uma sequência rígida ou de modo alternado, enfim, o ponto de vista do diretor.

Para esse autor (2005, p. 76), “Quando apresentamos o mundo de um ponto de vista particular, fazemos isso com uma voz que tem características de outras vozes.” Desse modo, um documentário é composto de várias vozes que se revelam por meio das entrevistas, imagens de arquivo, fotografias, das imagens gravadas para o filme, da voz over. “A voz do documentário transmite qual é o ponto de vista social do cineasta e como se manifesta esse ponto de vista no ato de criar o filme”. Segundo Nichols, utilizar de diversos meios disponíveis para o criador, tais como a voz de entrevistados é uma forma de apresentar argumentos ou perspectivas de atores sociais, legitimando a voz do filme.

No presente caso, não podemos dizer que a narração do documentário foi realizada com coerência total aos moldes descritos por Nichols (2005) para a voz-over, pois a pessoa

¹⁹ 2. “A maneira particular como uma questão pode ser considerada”, ou seja, em uma narrativa, a filtragem da informação e sua atribuição as diversas instâncias da narração - autor, narrador, personagens. Na prática, é o problema do “modo” narrativo (Genette), ou seja, das relações entre a história contada e a narrativa; notadamente, a questão da focalização mais ou menos completa da narrativa por uma personagem (Jost, Vanoye, Vernet). (Dicionário Teórico e Crítico de Cinema, p. 237).

²⁰ Em sua obra “Introdução ao documentário”(2005), Nichols chama a voz narradora em um documentário de “voz-over”. Esta voz é ouvida, mas não se vê a pessoa que a pronuncia, o que lhe confere uma aura de objetividade e autoridade, justificando a denominação de “voz de Deus”.



que narra aparece no filme, que é o professor Aguilar. Contudo, é possível entender que se a “voz de Deus” para ele imprime autoridade e objetividade, aqui, a voz do próprio pesquisador como narrador, confere as mesmas qualidades ao documentário, ou seja, realismo e autoridade, uma vez que o próprio autor da tese, não apenas narra, mas é também entrevistado por diversas vezes durante a produção da película, apresentando as etapas de sua pesquisa, bem como fontes documentais da mesma.

Destarte, com base na análise de diversos autores, percebe-se que não existe uma metodologia única para a análise fílmica, tendo em vista que depende da interpretação de quem se propõe a realizá-la, mas os fundamentos teóricos são indispensáveis. É neste sentido que intentamos proceder a seguir, à análise externa e interna da obra em estudo, tendo embasamento teórico, mas com o olhar da professora que, em sala de aula, procura realizar um trabalho de construção do conhecimento em conjunto com seus alunos. Por isto, buscamos realizar a análise de uma forma mais didática e compreensível.

3.2. Análise externa do documentário

Imagens 6 e 7



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 0 min, 52 s



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 0 min52s

Os métodos da análise externa utilizados neste trabalho foram a pesquisa bibliográfica, como forma de restringir o objeto e de proceder à análise fílmica. Para isso, realizamos a pesquisa a partir da tese do professor Aguilar (Aguilar Filho, 2011) da qual emergiu o documentário e outros autores que tratam do período pós abolicionista. Há também postulados teóricos dos estudos de Cinema, Cinema e Ensino, Cinema e História,



em que se reconhece o filme como resultado de um conjunto de elementos de acordo com o momento em que este foi produzido, tais como culturais, sociais, financiamento, ideologias, tecnologia empregada, público-alvo e recepção, já que tais fatores são partes de sistemas de poder que constroem o produto fílmico.

FICHA TÉCNICA:

Título: Menino 23 – Infâncias Perdidas no Brasil

Direção: Belisário Franca

Ano de lançamento: 2016

País: Brasil

Gênero: Documentário histórico e investigativo

Categoria: Nacional

Roteiro: Belisário Franca e Bianca Lenti

Produção: Maria Carneiro da Cunha

Produção executiva: Cláudia Lia

Montagem: Yan Motta

Trilha sonora: Armand Amar

Cinematografia: Thiago Lima, Mário Franca, Lula Cerri

Elenco: Tatão (atual proprietário da Fazenda Cruzeiro do Sul), os sobreviventes, Senhor Aloísio Silva e Sr. Argemiro dos Santos, Dona “Nenê”, esposa do sr. Argemiro, Sra. Divanir Theodoro de Almeida, esposa do falecido José Alves de Almeida (O Dois), Maria da Glória de Almeida, e Reginaldo Alves Almeida, filhos do casal; os moradores da cidade de Campina Alegre: Pedro Theodoro de Camargo, Carmo Lourenço Gomes, João Tristão Sobrinho e figurantes. Profissionais de diversas áreas: as historiadoras Circe Bittencourt e Edigenes Santos, a escritora Ana Maria Gonçalves, o sociólogo José Luis Solazzi, o cientista político Edson Passeti, o professor de cinema Hernani Heffner e o historiador Luis Edmundo.

Produção: Giros Filmes

Distribuição: Elo Company

Duração: 80 minutos

12 – Não recomendado para menores de 12 anos



O documentário foi produzido pela Giros Filmes, co-produção da Globo Filmes e Globo News, com o apoio de entidades como a Ancine (Agência Nacional do Cinema), Canal Brasil, e financiamento da Lei de Incentivo à Cultura, através das instituições: FSA (Fundo Setorial do Audiovisual), do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento), e do BRDE (Banco Regional de Desenvolvimento do Setor Sul). A distribuição ficou por conta da Elo Company.

Para Nichols (2005, p. 73), “os documentários representam o mundo histórico ao moldar o registro fotográfico de algum aspecto do mundo de uma perspectiva ou de um ponto de vista diferente”. Nesta seara, este pesquisador trata o papel do diretor do documentário com extrema relevância. Sob sua ótica, a voz própria que cada documentário adquire depende das escolhas do diretor. Considerando que a voz do documentário é o meio pelo qual o ponto de vista ou essa perspectiva singular se dá a conhecer, procuramos realizar, primeiramente, uma qualificação da pessoa do diretor do documentário em estudo.

Segundo o site da Giros Filmes²¹, Belisário Franca é diretor, roteirista e sócio fundador da produtora Giros Filmes que investiga a história e a cultura brasileira de modo especial, sempre com um olhar crítico diante da realidade. Bianca Lenti, que atuou como roteirista, é também sócia da Giros, diretora, e produtora criativa. Na perspectiva de Nichols (2005 p. 74), pode-se dizer que o diretor Franca possui “um envolvimento no mundo histórico”. São inúmeros personagens, reais e fictícios, que viraram séries e filmes premiados. Franca desenvolve um importante projeto que pretende recuperar histórias e personagens brasileiros que vivem à margem da historiografia nacional. Pode-se destacar muitas produções. Dentre elas, *Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil*, sendo vencedor dos prêmios de melhor documentário no Grande Prêmio do Cinema Brasileiro pelo júri e pelo voto popular em 2017; melhor documentário pelo Festival Internacional Black Film de Montreal; melhor roteiro e edição no 26º Cine Ceará; melhor roteiro; melhor edição de imagem no Festival Arquivo em Cartaz 2017.²²

Nesta trilogia que recupera histórias de silenciamento, *Nazinha, Olhai por Nós* foi o último a ser exibido - no Cine Ceará em 2020. Comporta mencionar, ainda, que em

²¹ <https://www.giros.com.br/naoficcao/menino-23-infancias-perdidas-no-brasil/>. Acesso em: 1 de jun. 2025.

²² <https://www.papodecinema.com.br/artistas/belisario-franca/premios/>. Acesso em: 2 out. 2025.



2018, Belisário Franca dirigiu uma série de dramaturgia seguindo sua trajetória de documentarista reafirmando o compromisso de produzir cinema que une entretenimento e temas relevantes para a sociedade, o longa metragem *Revolta dos Malês*, que também concorreu ao prêmio Internacional Black Film.²³

Nada obstante, como lembra Nova (1996, p. 220), “Toda produção cinematográfica é um produto coletivo, não apenas por conter elementos comuns a uma coletividade, mas por ter sido, de fato, realizada por uma equipe (diretor, produtores, financiadores e tantos outros),” pois “é necessário ressaltar que a estética também se encontra condicionada socialmente. E não apenas a estética, como também a própria linguagem cinematográfica como um todo.”

É nesta perspectiva que entendemos a obra escolhida para trabalhar esta dissertação. Uma obra coletiva, que se inicia com as pesquisas de um professor em sala de aula, e que toma forma com a produção do diretor Belisário Franca. Retomando o pensamento de Nichols (2005), o documentário é uma representação do mundo e não uma reprodução da realidade, sendo essa representação um ponto de vista de quem produz o documentário, “entre muitas outras numa arena de debate e contestação social”. (Nichols, 2005, p.73).

Ao dizer que como representação do mundo, o documentário assume o ponto de vista do cineasta/diretor, Nichols (2005), sugere que a forma como esse ponto de vista é manifesto é a “voz” do documentário (Nichols, 2005, p. 76). Segundo o autor, a “voz” “atesta a individualidade do cineasta ou diretor, ou, às vezes, o poder de decisão do patrocinador ou organização diretora”. (Nichols, 2005, p. 135). Desse modo, as escolhas são feitas, a disposição das imagens, o som, os planos, se serão utilizadas fotografias além das imagens em movimento, pois são diversas vozes que “falam” no documentário para se construir a representação. No documentário analisado, cabe destacar que o professor Aguiar Filho também atuou como roteirista e responsável pela narração, imprimindo ao filme suas escolhas interpretativas. Seu olhar de historiador, sustentado por rigorosa fundamentação metodológica, confere à obra um elevado grau de credibilidade e autenticidade.

A produtora Maria Carneiro da Cunha possui uma trajetória consolidada de mais

²³ <https://www.institutobuzios.org.br/serie-sobre-a-revolta-dos-males-concorre-ao-premio-internacional-black-film/>. Acesso em 2 de out. 2025.



de 25 anos de atuação no campo do audiovisual. Integra a produtora Giros desde 2003 e desenvolveu, ao longo desse período, diversas parcerias com o diretor Franca, destacando-se, entre seus trabalhos conjuntos, os projetos *Amazônia Eterna* e *Nazinha*.²⁴ Ademais, a realização do documentário contou com a participação de profissionais cuja contribuição foi fundamental para conferir densidade estética e narrativa à obra, dentre os quais se destacam o montador Yan Motta, o compositor da trilha sonora Armand Amar e os cinegrafistas Thiago Lima, Mário Franca e Lula Cerri, cujos trabalhos colaboraram de forma decisiva para a construção da linguagem fílmica e para a efetiva representação histórica proposta pelo documentário.

Na perspectiva extensa, é oportuno entender que o documentário em estudo insere-se em um amplo processo de transformações do cinema brasileiro, marcado, desde as décadas de 1960, 1970 e 1980, por mudanças estéticas e ideológicas profundamente relacionadas aos contextos políticos e sociais do país. O Cinema Novo, que emergiu nos anos 1960, representou uma ruptura decisiva ao propor uma linguagem cinematográfica comprometida com a realidade brasileira e com sua transformação social, influenciando gerações posteriores e permanecendo como referência para a produção nacional.²⁵

Nas décadas seguintes, o cinema brasileiro diversificou suas abordagens, refletindo tanto a repressão da ditadura militar, por meio de estéticas de contestação e experimentação, quanto o processo de redemocratização e reestruturação do setor nos anos 1980 e 1990. Nesse último período, apesar das crises econômicas, políticas de incentivo cultural possibilitaram a retomada da produção cinematográfica²⁶, ao mesmo tempo em que emergiam debates de cunho decolonial²⁷, como os formulados por Quijano, criando um ambiente propício à abordagem de temas sensíveis e à realização de obras como *Menino 23*.

Desse modo, analisando a obra em sua conjuntura política, cultural, social e ideológica brasileira, o filme tem como preocupação revisitar o passado com foco nos

²⁴ <https://www.giros.com.br/naoficcao/menino-23-infancias-perdidas-no-brasil/>. Acesso em: 2 out. 2025.

²⁵ <https://www.aicinema.com.br/a-historia-do-cinema-brasileiro/>. Acesso em: 12 de jul. 2026.

²⁶ Idem.

²⁷ Decolonialismo: O termo decolonialismo — ou decolonialidade — significa o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu. <https://www.eca.usp.br/noticias/cje-departamento-de-jornalismo-e-editoracao/o-que-e-decolonialismo-por-alexandre-barbosa>.



fatos desencadeados em 2015/2016, no cenário político brasileiro, período de produção e exibição da película, pois conforme as palavras de Vanoye e Galiot-Lété (1994, p. 23), “Analisar um filme é também situá-lo num contexto, numa história”.

Portanto, os produtores do filme tiveram a preocupação de retratar fatos da década de 1930, num momento histórico de ressurgimento de uma direita mais conservadora. Casalecchi [*et al.* 2024, p.4], citando (Limongi, 2015), explica que “o impeachment da ex-Presidente Dilma Rousseff (PT) em 2016 e a subsequente prisão do ex-Presidente Lula (PT) em 2018 criaram uma mudança sísmica no cenário político tradicional.” Para estes autores, a influência do PSDB, partido de centro-direita, diminuiu, abrindo caminho para o retorno de uma direita mais conservadora no país. Esta ala da direita que venceu as eleições de 2018, rompeu com quase duas décadas de hegemonia do Partido dos Trabalhadores no poder, considerado progressista. Assim, a direita volta ao cenário político utilizando novamente o lema “Deus, Pátria e Família”.

Nesta esteira, Duarte (2023), analisando a nova ascensão da direita ao poder no Brasil, observa que

Um cenário marcado por um conjunto de crises, como a econômica e a institucional, que golpeou o governo Dilma. A crise política de desqualificação da esquerda em meio aos escândalos de corrupção (os quais) ganharam projeções internacionais com a Operação Lava Jato e a própria crise de legitimidade da direita, fragmentada e dividida em diversos grupos divergentes, criaram as condições perfeitas para que um político com notoriedade irrelevante se deslocasse da posição de deputado “folclórico”[...]. (Duarte, 2023, p. 9,10).

Ainda quanto ao contexto histórico, Souza (2018) analisou a película em capítulo da obra intitulada “Infâncias, olhares que se entrecruzam”. Na oportunidade, asseverou que

Compreender tais processos históricos permite ampliar nossa visão do presente e sairmos da superfície do debate de questões sociais tão importantes. O documentário subsidia, por exemplo, a discussão sobre as “cotas raciais” em concursos públicos ao retratar com delicadeza e crueldade realística a situação de escravidão vivida pelos 50 meninos negros e abandonados à “própria sorte” em pleno século XX, evidenciando que para muitos a escravidão havia sido abolida apenas no papel. Portanto, força o enfrentamento das injustiças sociais a partir do contexto histórico, evitando análises imediatistas de problemas tão enraizados na sociedade como o racismo e o próprio trabalho escravo e infantil demonstrando que apesar de decorrido o tempo, tais mazelas continuaram presentes e em muitos casos amparadas pela própria legislação (Souza, 2018, p.2014).



É pois, neste contexto que o documentário foi produzido em 2015 e exibido no ano de 2016.

Em relação aos objetivos fílmicos, a intenção do diretor Belisário Franca fica nítida em seu posicionamento divulgado pelo site livredetrabalhoinfantil.org.br, para o qual afirmou que “Quando a gente percebe na sociedade essa brutalidade seletiva, temos de nos envergonhar individual e coletivamente por ela persistir.” Para ele, “a importância do filme está justamente em causar reflexões.” É o que pretendemos com as aulas propostas na sequência didática ao final desta pesquisa, promover reflexões por meio de estranhamentos e problematizações a fim de favorecer a construção coletiva do conhecimento, de modo a impulsionar uma formação capaz de gerar mudanças de atitude nos nossos alunos.

Em nota, o diretor do documentário fala do seu interesse pelo tema “racismo” e como o trabalho do professor Aguilar (2011) chamou sua atenção por todos os elementos que o compõe, como a história das crianças escravizadas, estado e orfanato em consonância, os tijolos marcados com símbolo nazista, e outros. Assim descreveu:

Entendendo a situação a qual os meninos órfãos foram submetidos, entendendo como a naturalização do preconceito nasceu de uma política de estado perversa, conclui que ali, em meio àquelas histórias de abandono, maus tratos, desvalorização da infância e desmandos em relação a vida de cidadãos que deveriam estar sob a tutela cuidadosa do Estado, havia uma oportunidade de finalmente falar sobre algo que me marcara pra sempre: o racismo à brasileira. Essa forma tão peculiar de racismo que tomou forma no Brasil graças a nossa incensada cordialidade, mas incoerente com a miscigenação que dá origem à nossa população (Franca, 2016).

Para alicerçar nosso debate, dialogaremos com autores como Kabengele Munanga (1999), que analisa a construção da identidade nacional brasileira, e demonstra como o mito da mestiçagem foi mobilizado para negar o racismo e dissolver as identidades negras em uma ideia abstrata de povo brasileiro.

Também nos apoiaremos em Abdias do Nascimento, em sua importante contribuição com a obra *O genocídio do negro brasileiro* (2016), oportunidade em que conclui que o genocídio da população negra no Brasil não se manifesta apenas de forma física, mas também simbólica, política e cultural; também será utilizada como referência, Emília Viotti da Costa (2010), em *Da Senzala à Colônia*, obra em que ela analisa a transição do regime escravista para o trabalho livre, demonstrando que a abolição não



significou a inclusão efetiva dos negros na sociedade brasileira, e Florestan Fernandes (1965), em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, em que o autor argumenta que a abolição e a modernização capitalista não significaram a emancipação social do negro, mas sua inserção subordinada em uma estrutura de classes racialmente hierarquizada, dentre outros.

Assim, o contexto do documentário *Menino 23* vem ao encontro do debate contemporâneo. A história dos meninos negros, órfãos ou desamparados - entre nove e onze anos - que estavam sob a guarda do Juizado de Menores do Distrito Federal, à época o Rio de Janeiro, chama a atenção pelo contexto e circunstâncias. Esses meninos levados para uma propriedade rural privada em Campina do Monte Alegre-SP e, que, por uma década, foram submetidos a longas jornadas de trabalho agrícola e pecuário, revela o absurdo do sistema escravista que insistiu em se perpetuar.

Importante acrescentar sobre a recepção pública, a crítica e diálogo com outras obras. Penafria (2009) destaca a diferença entre análise e crítica de um filme. Para ela, “a crítica tem como objectivo avaliar, ou seja, atribuir um juízo de valor a um determinado filme - trata-se de determinar o valor de um filme em relação a um determinado fim (o seu contributo para a discussão de um determinado tema, a sua cinematografia, a sua beleza, a sua verdade, ...)” (Penafria, 2009, p. 2).

O documentário em estudo teve ampla repercussão em festivais de cinema, foi premiado e amplamente discutido em meios acadêmicos, e apresentado na 20ª Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE, projeto acadêmico e cultural da educação das relações étnico-cinematográfico da africanidade brasileira²⁸. Também foi exibido em cinemas do Brasil em 2016, incluindo a exibição em São Paulo e outros lugares como o Cine São Luiz, em Fortaleza/CE e o Cine Metrôpolis, em Vitória/ES. Vem sendo utilizado em escolas, universidades e instituições de direitos humanos como ferramenta de educação crítica, em que pese não haver nenhum trabalho de dissertação ou tese sobre a utilização do mesmo no ensino de história, como já esplanado.

Diante da significância desta produção documentária, a Giros, produtora do filme, entabulou acordo de cooperação técnica com a Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil, do Conselho Federal da OAB, o que proporcionou a

²⁸ <https://centrocultural.fiesp.com.br/memoria-cultural/acervo/78d0aee6-2511-47d9-939c-fb043f635dc6/mostra-internacional-do-cinema-negro-micine>. Acesso em 2 de out. 2025.



divulgação através de cine-debates nas Seccionais e Subseções da OAB²⁹ de todo o país, com vistas a promover o debate sobre as reminiscências da escravidão no Brasil e seus reflexos nas estruturas das relações de trabalho na atualidade, bem como aprimorar as discussões sobre o racismo, com base nas teorias eugênicas das políticas públicas racistas brasileiras em fins do Século XIX e primeira metade do século XX.

Portanto, o documentário tem alcançado ampla circulação desde seu lançamento, estando disponível em diferentes plataformas digitais e sendo exibido em mostras, festivais, instituições educacionais e espaços de debate público. Essa difusão em sites de *streaming*, além de exibições em contextos acadêmicos e sociais, evidencia a relevância da obra e contribui para a ampliação de seu alcance, fortalecendo seu papel na sensibilização do público e na problematização de questões históricas e sociais ainda pouco discutidas. Dentre os diversos canais de acesso, podem ser citados o youtube, com livre acesso; há inclusive debate com o professor Aguilar, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, no endereço <https://youtu.be/Yef3gxmYL3k?t=7>.

O documentário dialoga com outras produções que discutem racismo estrutural e história silenciada, como *AmarElo - É tudo pra ontem* (2020) ou *Notícias de uma Guerra Particular* (1999). Também conversa com a literatura sobre nazismo no Brasil, como a obra *Nazismo Tropical?* de Maria Luiza Tucci Carneiro, e com pesquisas sobre branquitude e eugenia no Brasil republicano, e o Documentário *Precisão* (2020), produzido pelo Ministério Público Federal do Trabalho, juntamente com a OIT (Organização Internacional do Trabalho), que aborda o trabalho escravo contemporâneo.

Menino 23 pode ser considerado mais do que um documentário histórico: é uma denúncia das feridas ainda abertas do racismo no Brasil. Conforme conclui o historiador Aguilar Filho em depoimentos durante a produção do documentário:

Continuamos a ser, como há 40, há 200 anos, um país da negação. Não somos racistas, mas somos racistas. Somos um país cheio de gente pacífica, mas muito violento. Temos umas das melhores legislações para proteger as crianças, e como sociedade, violamos assustadoramente nossa juventude, principalmente a pobre, negra e periférica. (Filho, 2016, Trecho do documentário).

Assim sendo, a análise externa do presente documentário demonstra que a obra

²⁹ <https://www.oab.org.br/noticia/54871/documentario-exibido-na-oab-e-seguido-de-debate-sobre-escravidao-contemporanea#:~:text=Brasília%20-%20O%20documentário%20%20Menino%2023%20-%20Brasil%2C%20principalmente%20em%20suas%20formas%20contemporâneas>. Acesso em 5 de nov de 2025.



surge num momento de urgência por memória, justiça e reparação, sendo um exemplo de como o cinema pode atuar como instrumento crítico e pedagógico frente às omissões da história oficial.

3.3. Análise interna do documentário *Menino 23 - infâncias perdidas no Brasil*.

No que se refere à análise interna, Penafria (2009, p. 1) aduz que é preciso decompor os elementos constitutivos do filme. Segundo ela, analisar um filme é propor uma interpretação ao mesmo.

Trata-se, acima de tudo, de uma actividade que separa, que desune seus elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos. Trata-se de fazer uma reconstrução para perceber de que modo esses elementos foram associados num determinado filme. Não se trata de construir um outro filme, é necessário voltar ao filme tendo em conta a ligação entre os elementos encontrados no filme; é o ponto de partida para a sua decomposição e é, também, o ponto de chegada na etapa de reconstrução do filme (Penafria, 2009, p. 2 e 3, *apud* Cf. Vanoye, 1994).

No documentário, os pontos de vista utilizados significam muito sobre a intenção do produto e, sobretudo, do realizador. Penafria (2009) explica que eles podem ser trabalhados em três aspectos. O primeiro leva em consideração o visual/sonoro. Para isso, observam-se os sons que compõem o filme, os momentos em que são ouvidos, qual a posição da câmera em relação ao objeto a ser filmado. A segunda característica é o sentido narrativo. Aqui interessa saber quem conta a história, se é um narrador onisciente, um narrador-personagem ou um narrador-observador. E o último é o sentido ideológico, que pretende “verificar qual a posição/ideologia/mensagem do filme/realizador em relação ao tema (s) do filme” (Penafria, 2009, p. 8 e 9).

Neste sentido, Ferro (1992) chama a atenção para a ideologia em toda escritura cinematográfica, o que ele denomina de “fusão encadeada” – “exercício sutil de passagem de um plano para outro, efeito rebuscado que demanda uma manipulação especial entre a montagem e a revelação.” (Ferro, 1992, p. 45). [...].

A fim de realizar a análise interna do filme, é fundamental retomarmos os fatos apresentados no mesmo e refletir como conceber a ideia de que meninos negros e pardos foram retirados de um orfanato no Rio de Janeiro e levados para uma fazenda no interior do estado de São Paulo, para serem submetidos a trabalho forçado e maus-tratos, em plena década de 1930? As revelações do documentário saltam aos olhos de todos os brasileiros ao expor as políticas de Estado, ou falta delas, bem como as práticas dominantes de



trabalho escravo, exploração infantil, negligência da Igreja, racismo, eugenia.

O professor Aguilar Filho, em sua tese de doutorado (2011), defende que:

[...] no Brasil das décadas de 1930 e 1940 houve política estatal de segregação para fins de eugenia. Deu-se, em particular, na área da educação e da saúde, favoreceu o uso da exploração do trabalho e da violência como práticas educativas de crianças e de adolescentes dando continuidade ao preconceito racial existente no Brasil, modernizando-o, através de fundamentos pretensamente científicos. As crianças pesquisadas foram vítimas dessa política segregacionista (Filho, 2011, p. 13).

O conteúdo apresentado mergulha em uma narrativa de racismo estrutural, autoritarismo e eugenia³⁰ presentes no Brasil pré e pós-Estado Novo, sendo o preconceito racial e a falta de oportunidades aos negros uma realidade ainda no presente. Desse modo, o racismo permanente na sociedade brasileira, marca uma história de intensa exploração do trabalho.

No início do filme, o professor Aguilar Filho (2011) aparece relatando de que maneira os primeiros fatos chegaram ao seu conhecimento. Como já esplanado, a participação de uma aluna durante a aula de história sobre a ascensão do nazismo na Alemanha, trouxe à tona fatos desconhecidos não só pelo professor, mas por todos os brasileiros. Ao compartilhar o que era conhecimento de sua família, que havia restos de construções antigas e tijolos inscritos com desenhos da suástica numa fazenda do interior de São Paulo, a aluna abriu espaço para a pesquisa do professor que se transformou em tese e em documentário.

O professor explica também que isso ocorreu no ano de 1998, tendo sua pesquisa iniciado alguns anos mais tarde, quando ele fez sua primeira visita àquela fazenda, denominada “Cruzeiro do Sul”. Inicialmente o professor descobriu quem era a família proprietária das terras onde ocorreram os fatos, chegando à influente família Rocha Miranda, descendente do Barão de Bananal, grande fazendeiro, político e escravocrata. O contato com um antigo funcionário da fazenda foi em Paranapanema/SP. Através do seu relato de meninos negros levados da Capital para viverem na mesma fazenda onde foram

³⁰ Para Aguilar Filho, “na concepção racista/eugenista a inferioridade eugênica era acompanhada de menor direito político e jurídico ou da ausência deles. Essa concepção justificou o Estado Autoritário (liderado pelo gênio, expressão maior da raça) ou o Estado Oligárquico (tido como “aristocrático”). Ao mesmo tempo, fortaleceu a exploração sobre a classe trabalhadora empurrando a base da pirâmide salarial para baixo e desvalorizando a remuneração do trabalho em detrimento da acumulação capitalista”. (Aguilar Filho, 2011, p. 13).



localizados os símbolos nazistas, despertou curiosidade e angústia no pesquisador.

O documentário mostra que, de um modo geral havia muito silêncio sobre os fatos e um certo desconforto em falar sobre o tema, citando quase sempre os poucos sobreviventes como “os meninos”.

Desse modo, ao iniciar sua pesquisa, o professor em referência informa ter percebido que “havia uma história a ser contada, que envolvia crianças desamparadas, orfanato católico, integralismo, nazismo, membros das elites econômicas e intelectuais da política nacional. Mais de meio século depois, continuava o mistério e o incômodo.” (Filho, 2011, p. 14). Em entrevista durante o documentário, o professor afirma que os fatos lhe causaram muita “estranheza: suástica no interior do país, meninos negros trabalhando como escravos.”

Assim, o pesquisador foi em busca de respostas, voltando suas pesquisas para o Arquivo Nacional, onde encontrou muitas informações sobre o Educandário Romão de Mattos Duarte. Dentre estas informações, localizou o documento de um dos sobreviventes, o Senhor Aloísio Silva, constando o nome de sua desconhecida genitora. Tomar conhecimento de suas raízes foi o que mais motivou o Senhor Aloísio a participar da pesquisa. Durante suas falas no documentário ele demonstra sua tristeza em não ter conhecido sua família, nem tido o carinho de seu pai e sua mãe.

O orfanato Romão de Mattos Duarte foi fundado com o objetivo de acolher crianças órfãs ou abandonadas. Contudo, passava por problemas de superlotação, alto número de mortalidade e de financiamento. Tais questões favoreceram a retirada das crianças por parte da família Rocha Miranda.

Imagem 8 – Fotografia do Orfanato Romão de Mattos Duarte



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 19min53s.



Constata-se que a transferência de 50 crianças e adolescentes funcionou como uma solução conveniente para as dificuldades do orfanato, instituição vinculada tanto à Igreja quanto ao Estado, ao mesmo tempo em que atendia às demandas de mão de obra da família Rocha Miranda. Dessa forma, meninos desprovidos de lar e de vínculos familiares passaram a ser instrumentalizados como força de trabalho. Este era o panorama: fazenda que abrigava uma sede do Partido Integralista, proprietários influentes, o governo era Presidente Vargas, aliado inicialmente ao regime nazista alemão eugenista, e meninos negros e pardos sendo escravizados.

Ao chegarem na Fazenda, os meninos passavam a ser identificados por números, uma desumanização absurda que remete a práticas nazistas. Durante os quase dez anos em que permaneceram na Fazenda, os meninos foram mantidos isolados da convivência social, sendo exibidos apenas em eventos promovidos pela família tutora, nos quais atuavam como integrantes da banda de música, geralmente em atividades de cunho integralista. A rotina era marcada por vigilância permanente exercida por capangas armados, acompanhados de cães, chicotes, palmatórias e armas de fogo. Submetidos a banhos frios mesmo no inverno, obrigados a andar descalços, mal alimentados e punidos sempre que considerados desobedientes ou subversivos, viviam em condições de extrema violência e privação.

Quanto à estrutura da narrativa, o documentário não segue uma linha muito linear³¹ e convencional, conforme propõe Hagemeyer (2012). Ele se estrutura em camadas que se alternam. A pesquisa histórica, especialmente a realizada pelo professor Aguilar para construção de sua tese de doutoramento, trouxe para o documentário documentos de arquivo, fotografias e outros. Já as entrevistas foram o ponto chave do documentário. E assim ele compartilha suas experiências:

Posso dizer, depois dessa experiência, que me considero um historiador de traumas. A pesquisa da memória foi um processo doloroso, tanto para mim quanto para eles, e me considero um privilegiado de poder ter ouvido suas histórias e construído uma relação de mútuo respeito. Isso só aconteceu porque tivemos a honestidade de assumir: nossa maior preocupação não é a história de vocês, e sim, a contemporânea, com o futuro de uma infância marginalizada, que precisa que suas memórias

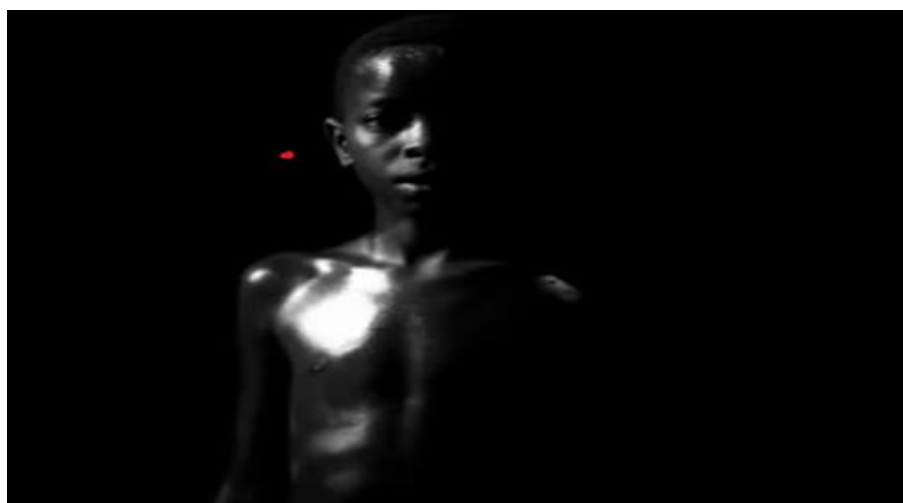
³¹ Para Vanoye e Goliot Lété (1994, p. 25, 26), linearização “é o modo como se vincula um plano ao plano seguinte: Vínculo no movimento (no gesto de um personagem ou no movimento de um veículo), vínculo no olhar (um personagem olha/enxergamos o que ele enxerga), vínculo no som (existe até nos filmes ditos mudos).”



sejam de domínio público para que não se repitam. (Depoimento dado durante a produção do documentário *Menino 23*, 2016).

Nas dramatizações, houve a reconstituição simbólica, com atores jovens representando os meninos ainda no orfanato, no momento da chegada na fazenda e em momentos de silêncio, trabalho e dor, intercalando história pessoal com crítica social.

Imagem 9 – Cena de reconstituição dos meninos.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 45min, 7s.

Essa estrutura dialoga com a proposta de reconstruir uma história que foi fragmentada e esquecida. Interessante observar que o filme não oferece respostas prontas, mas sim indícios, como fragmentos de um passado escondido. Ao fazer isso, valoriza o processo de investigação histórica e convida o público a ser parte ativa dessa redescoberta. A apresentação de fotografias do período traz clareza e objetividade por servir como fonte importante. O uso de fotografias antigas da fazenda, dos meninos marcados/numerados, dos tijolos e outros objetos com suásticas são chocantes. A presença desses elementos visuais torna o vínculo com o nazismo mais concreto e irrefutável. Assim, esses elementos não são apenas ilustrativos, mas operam como provas materiais que tensionam a fronteira entre o visível e o ocultado. O grande número de cenas de reconstituição em preto e branco também carrega uma intenção de revelar uma história que não foi feliz e, portanto, fazer um apelo ao sentimentalismo dos espectadores. Os recortes da história revelam uma escolha ética e política: dar voz às vítimas e expor o conluio de parte da elite brasileira com o projeto eugenista alemão.



Imagem 10– Fotografia da família Rocha Miranda.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 10 min7s.

Imagem 11: Tijolo retirado da Fazenda Santa Albertina no período de produção do documentário, que se encontrava ao lado de uma capela ainda existente.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 4min 50s.

Villaça (2016), como profissional da área de cinema, contribuiu com sua resenha sobre o documentário, na qual observa que a película retratou muito bem como o racismo e as violências contra os afrodescendentes no Brasil se perpetuaram no tempo e conclui:

Menino 23 é um filme que consegue deixar tudo isso claro sem soar como pregação ou entediante: além de jamais deixar de ser instigante, o longa ainda é beneficiado por uma estratégia narrativa eficiente ao



trazer *flashes* que ilustram passagens da história daqueles garotos explorados pelos Rocha Miranda principalmente através da atmosfera que sugerem – e, neste aspecto, a ótima fotografia é fundamental ao criar imagens evocativas que, por vezes, soam como verdadeiros pesadelos, refletindo as experiências dos dois personagens principais (Villaza, 2016).

A memória pessoal, através dos depoimentos dos sobreviventes, Senhor Aloísio Silva e Senhor Argemiro, de antigos moradores e da esposa e filhos do menino marcado como o “Dois” realçam pontos de subjetividade da história de cada um. Como afirma Ferro (1992, p. 47), “a entrevista tem por papel confrontar um personagem do presente com seu próprio passado.”

Além disso, não se pode negar que a utilização de entrevistas em documentários que recorrem a testemunhas oculares dos fatos assumem especial relevância por funcionarem não apenas como recurso narrativo, mas também como elemento de prova, na medida em que os depoimentos de sujeitos diretamente envolvidos contribuem para a validação dos acontecimentos retratados, reforçando a verossimilhança da narrativa fílmica e possibilitando a articulação entre memória, experiência vivida e produção de conhecimento histórico.

Imagens 12 e 13 – Sobreviventes: Aloísio Silva e Argemiro dos Santos



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 8min37s. Documentário *Menino 23*, 2016, 36min14s.



Imagem 14 – Fotografia de – o menino “dois”



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 56min 9s.

As imagens dos sobreviventes e suas expressões corporais explicitam os traumas que o período de escravização deixou. Os depoimentos evidenciam o silêncio que imperou na vida deles após a saída do cativeiro. O filho do Senhor Argemiro dos Santos, por exemplo, encontrado por Aguilar antes de seu pai, demonstrou surpresa quando soube do seu passado. O Senhor Aloísio expressou no início do filme que não gosta de falar sobre o assunto, porque as lembranças o deixam “irritado”. Percebe-se que as lembranças geram tristeza e, assim, o silêncio evita a dor. Duarte (2023) também chama a atenção para este fator explícito no documentário. Referenciando Pollak,

lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. Apesar da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecer vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais (Duarte, 2023, p. 49, *apud* Pollak, 1989, p. 5).

A ausência de narração onisciente³² e o uso mais tímido da trilha sonora reforçam o caráter reflexivo da obra. Entende-se que a utilização de uma trilha sonora mais discreta, marca momentos de maior tensão emocional ou revelação histórica. Quando está ausente, percebe-se que foi intencional para ampliar o foco sobre as falas, dando mais ênfase aos

³² Narração realizada por um narrador que não aparece no filme, mas narra os acontecimentos demonstrando conhecimento sobre os fatos. Na película em exame, o narrador foi o próprio Sidney.



relatos. Hagemeyer (2012), realça a importância de analisar o discurso fílmico, isto é, o modo como a obra articula elementos visuais e sonoros na elaboração de uma determinada mensagem. Assim ele pondera:

A diferenciação de gênero entre ficção e documentário que se instituiu, desde os primórdios do cinema, está colocada não apenas em relação à linguagem empregada nos filmes, mas sobretudo em relação àquilo que se filma, à natureza espontânea ou simulada das situações capturadas pela câmera. Diferenciando-se a natureza do testemunho e o modo como ele opera produções de sentido, o que importa compreender é o discurso do filme, como ele mobiliza diversos elementos sonoros e imagéticos em torno da construção de uma mensagem (Hagemeyer, 2012, p. 117-118).

À luz dessas considerações, procederemos a seguir, à apresentação e análise de algumas cenas do filme em questão, selecionadas por sua relevância para a compreensão do discurso audiovisual construído pela obra. Tais sequências permitem examinar de que modo os elementos imagéticos e sonoros são mobilizados na produção de sentidos, bem como evidenciar as estratégias narrativas por meio das quais a mensagem histórica foi elaborada no documentário.

Imagem 15 – Cena que reproduz o transporte utilizado pelos “meninos” do Rio de Janeiro até São Paulo.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 28min56s.

As cenas da viagem dos “meninos”, com base no depoimento do Senhor Aloísio, revela que o transporte deles foi em um carro da Polícia do Rio de Janeiro até a Estação Dom Pedro I, mais um detalhe que evidencia a participação do Estado brasileiro em todo o processo, inclusive na concessão da guarda das crianças para a família escravocrata. De



lá eles seguiram de trem até o Distrito de Campina do Monte Alegre, onde foram buscados em charretes.

As imagens são alternadas com os depoimentos. Impressionante o momento que o Senhor Aloísio fala que foram informados no orfanato que iriam para um lugar muito bonito, onde poderiam brincar, andar a cavalo, estudar. Ocorre que estudaram por apenas um ano. Os demais foram todos de trabalho. O único lazer era aprender a música para tocar em festividades da cidade, onde eram obrigados a cantar o hino do Partido Integralista. Em depoimento, o Senhor Argemiro se lembrou do hino, e o cantou.

Houve reprodução da chegada, quando os “meninos” foram recebidos por vigias da fazenda que portavam armas e cães de guarda, reforçando o testemunho dos sobreviventes de que eram vigiados constantemente. O Senhor Aloísio relatou que tentava fugir, mas que era quase impossível. Somente o Senhor Argemiro foi capaz de tamanha “astúcia”.

Imagem 16 – Placa da Fazenda - lugar onde ocorreu o trabalho escravo das crianças e adolescentes.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 29min 41s.

Ao longo do documentário fica claro que não houve qualquer resistência para a retirada dos meninos que estavam sob a guarda do Estado. Através de documentos e dos relatos do Senhor Aloísio Silva, percebe-se que houve a imediata concordância por parte dos responsáveis pelo Educandário Romão de Mattos Duarte, da Irmandade de Misericórdia do Rio de Janeiro. Há documentos apostos na tese em comento com assinatura do Juizado de Menores da Capital Federal e do tutor Osvaldo Rocha Miranda que assumiu a responsabilidade pelas crianças. Foram levados para Campina do Monte



Alegre-SP, um total de 50 meninos, todos do sexo masculino, entre 9 e 12 anos, em sua maioria, pretos ou pardos. Com a promessa de que iriam estudar, ter mais espaço para brincar e serem educados, os meninos se tornaram vítimas de um sistema de escravização infantil.

Aguilar (2011) observa que pensar na legalidade ou ilegalidade dos atos praticados pelos fazendeiros contra as crianças, levantam suspeitas de que o Estado brasileiro legitimava tais práticas, pois

desde fins do século XIX, houve condições econômicas e culturais favoráveis a tais violências. As teorias racistas se fortaleceram como ideologia da ‘Unidade da Nação e do Mercado Nacional’. A explicação pretensamente científico-biológica mostrou-se mais coerente com a percepção liberal das “leis naturais do Mercado”. Racismo e Liberalismo associaram-se na construção da ideologia do capitalismo a partir da segunda metade do século XIX e sustentador do ideal de “progresso da civilização. (Aguilar, 2011, p. 14,15).

Oliveira (2015), comentando sobre o documentário aponta que a Constituição de 1934 trouxe em seu bojo a preocupação com a educação não por acaso, e que a pesquisa do professor Aguilar esclareceu mais tarde que a proposta de incentivar a eugenia em educação se originou do gabinete do então presidente Getúlio Vargas. E arguiu que

A destinação dos 50 meninos do Rio para Campina do Monte Alegre não foi, enfim, somente um ato com o consentimento da religião, personificada pela Irmandade de Misericórdia do Rio de Janeiro, que funcionava no quintal do “pai dos pobres” (o Palácio da Guanabara). Não foi também uma consequência apenas do que sempre foi feito no Brasil em nome da “salvação da família”; foi, além disso, um processo alimentado pelo Estado brasileiro com base constitucional (Oliveira, 2015, s/p.).

Como já mencionado, nota-se que a década de 1930 foi um período marcado por inúmeras transformações políticas, econômicas, sociais e ideológicas no Brasil, e pela ascensão de discursos autoritários e nacionalistas, seguindo tendências observadas no cenário internacional. O crescimento da ideologia nazifascista na Europa durante as décadas de 1920 e 1930 influenciou os movimentos autoritários e nacionalistas em diversos países, inclusive no Brasil. O Nazismo alemão e o Fascismo italiano, compartilhavam princípios como o militarismo, a crença na superioridade racial e o culto ao líder³³. Paxton (2007) explicita

Diferentemente dos conservadores, os fascistas mediam a força dos

³³ <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/nazismo.htm>. Acesso em: 5 jul. 2026.



Estados com base não apenas em seu poderio militar, mas também no fervor e na unidade de suas populações. Eles propunham superar os conflitos de classe integrando a classe trabalhadora à nação, pela persuasão se possível, e pela força se necessário, e também se livrando dos "forasteiros" e dos "impuros". Os fascistas não tinham qualquer intenção de manter a paz. Eles esperavam que as inevitáveis guerras permitiriam que as raças superiores prevalecessem sobre as demais, enquanto as raças divididas e "mestiçadas", os povos irresolutos, tornar-se-iam seus servos (Paxton, 2007, p. 63).

A expansão dessas ideias no cenário internacional inspirou intelectuais e políticos brasileiros que viam na disciplina, na hierarquia e na unidade nacional, elementos fundamentais para o fim de alcançar o “progresso” do país. Desse modo, tanto a eugenia quanto o integralismo encontraram no nazifascismo europeu um modelo ideológico e simbólico de organização social autoritária, legitimando discursos de pureza racial e moral em nome da nação.

Nesse contexto, as ideias de eugenia e integralismo ganharam expressividade, caracterizando-se como manifestações distintas, mas complementares, em busca de um projeto de sociedade calcado na exclusão, na hierarquização social e na busca por uma suposta “ordem social”.

Conforme explicitado, as fotografias e filmagens antigas do período governamental de Getúlio Vargas, ajudam a compreender como os defensores da eugenia acreditavam que o “progresso da nação” dependia do “aperfeiçoamento biológico” da população, de modo que práticas de higienização social, esterilização compulsória e incentivo ao “branqueamento” foram legitimadas sob o discurso científico. Essa ideologia reforçava a exclusão de grupos considerados “inferiores”, como negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência.

O Estado, portanto, empreendeu políticas públicas com base na hierarquização racial e realizava propagandas para estimular a crença e reforçar sua ideologia. (Aguilar Filho, 2011). O documentário mostra cenas de concursos que eram realizados com crianças brancas, para reforçar a ideia da meritocracia e características nobres daqueles que participavam. Aparece no documentário fotografias da “Revista da Semana”, estudadas pelo professor autor da tese³⁴ inspiradora do documentário. Ele observa que

³⁴ O pesquisador Sidney analisou 60 exemplares da “Revista da semana”, sendo a maioria delas do período entre 1930 e 1945. Nestas, ele buscou “conhecer o ideário das elites econômicas e da classe média da capital federal”, constatando que “restou evidenciado que a idéia de aprimoramento racial e da superioridade ariana marcou o universo do periódico, suas concepções de infância, de beleza e de saúde. (Aguilar Filho, 2011,



“sendo esta uma revista ‘conservadora para a classe burguesa’ e, sendo estas eurocêntricas, as imagens, os textos e os desenhos sobre crianças também o eram. Tanto as referências estéticas quanto às concepções políticas e sociais eram colonizadas e, ao mesmo tempo, nacionalistas.” Portanto, os padrões de beleza e as concepções ideológicas e estéticas estavam, necessariamente, aliados à cor branca, o que foi constatado pelo pesquisador Aguilar, pois destaca que encontrou nas revistas examinadas “um grande número de propagandas de produtos ‘miraculosos’ para embranquecer a pele, maquiagens para tornar a ‘cutis alva’, aparelhos para modelar o nariz e produtos para alisar ou ondular os cabelos”, o que reafirmava “traços de uma concepção eugenista eurocêntrica dos editores, das propagandas e dos que consumiam tal formulação estética.”(Aguilar Filho, 2011, p. 137).

Imagem 17 – Foto da “Revista da Semana” - propaganda da década de 1930.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 17min 11s.

Como se vê, ter a pele branca era motivo de “sorte”, ou seja, os negros e pardos eram os desafortunados da sociedade, e isto poderia ser explicitado sem qualquer “pudor”. Preconceito escancarado.

Por outro lado, importante mencionar que a população negra sempre enfrentou os desafios que lhe foram postos. Souza (2018), informa que “nos mesmos anos de 1930 em que se escravizavam meninos negros órfãos no Brasil, surgiam entidades de organização



da população negra.”³⁵. (Souza, 2018, p. 215,216, *apud* Domingues, 2007).

Assim, partimos da concepção de que a legislação antirracista brasileira é resultado das lutas historicamente construídas no âmbito dos movimentos sociais, com destaque para a atuação do Movimento Negro.

Ante o exposto, e fundamentada na temática da película sobre a perpetuação do sistema escravista, na terceira seção do trabalho, pretendemos realizar uma análise mais aprofundada sobre como a escravidão ainda persiste no século XXI com práticas em outros formatos na contemporaneidade, abrangendo em sua maioria a população negra ou parda e apresentar dados que demonstram como crianças e adolescentes estão fora da escola para realizarem trabalhos penosos.

Analisaremos como o fim do sistema escravagista em 1888, marcou o início de um longo e desgastante processo para a população negra na aquisição de direitos, e como a lei, pura e simplesmente, não foi capaz de trazer mudanças necessárias para a vida da população afrodescendente e respeito à dignidade, no que concordamos com Viotti (2010), que assim afirma:

Talvez a mais importante de todas as influências e a menos estudada seja a que derivou não propriamente da tradição africana, mas das condições sociais criadas com o sistema escravista. A existência de dominadores e dominados numa relação de senhores e escravos propiciou situações particulares, específicas, marcando a mentalidade nacional. Um dos efeitos mais típicos dessa situação foi a desmoralização do trabalho. O trabalho que se dignifica à medida que se resume no esforço do homem para dominar a natureza na luta pela sobrevivência corrompe-se com o regime da escravidão, quando se torna resultado de opressão, de exploração. Nesse caso, ele se degrada aos olhos dos homens. (Viotti, 2010, p 15).

A tão esperada liberdade não trouxe consigo condições pertinentes à venda da força de trabalho livre. O Estado brasileiro não indenizou a população negra, sequer criou leis trabalhistas, sendo a primeira legislação trabalhista emergente na década de 1930, no governo do presidente Getúlio de Vargas, o que torna o conteúdo do documentário ainda mais visceral.

O episódio histórico narrado no documentário *Menino*²³ transborda a exclusão social dos afrodescendentes quando revela que, concomitante à criação de Leis

³⁵ Dentre estas organizações, Souza cita a Frente Negra Brasileira (FNB de 1931 em São Paulo), a Sociedade Flor do Abacate no Rio de Janeiro, a Legião Negra (agrupamento de Uberlândia MG em 1934) e a Sociedade Henrique Dias (Salvador em 1937).

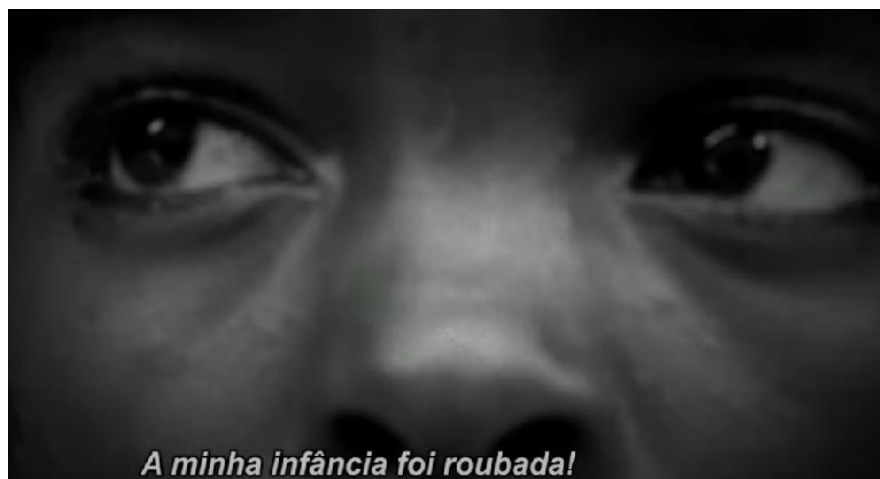


Trabalhistas, o governo Vargas apoiou e criou mecanismos para o estabelecimento de uma política eugenista, contradição alarmante que denota a face cruel de um governo que não estava preocupado com os pobres e trabalhadores, mas apenas em impedir e camuflar os reclamos sociais e os movimentos sindicais. O discurso da elite dominadora era o de que os ex escravos não eram capazes de cooperar na construção de uma grande nação capitalista desenvolvida.

Para Florestan Fernandes, (1978), o negro recém liberto não fora preparado para o exercício de um trabalho livre na sociedade capitalista, e teve que enfrentar a concorrência com a mão de obra imigrante. Enfim, à população negra, restaram os mesmos trabalhos mais pesados, informais e degradantes. Não se criou a democracia racial.

Algumas cenas são bem impactantes e requerem um trabalho mais minucioso. Serão também exploradas ao longo das aulas propostas para a sequência didática.

Imagem 18 – A cena reproduz uma criança negra representando o Sr. Aloísio, quando afirmou que sua infância foi roubada.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 9min 16s.

Ainda no início do documentário, o testemunho do sobrevivente, Senhor Aloísio, causa perplexidade e profunda tristeza. Quando questionado pelo professor Aguilar sobre as lembranças da viagem do Rio de Janeiro para Campina do Monte Alegre, ele afirma que não teria como responder à pergunta porque “fica muito irritado” e diz “Minha infância foi roubada, nem sei o que é isto”.

Nesta verdade revelada, percebe-se a dor de um menino que cresceu sem se

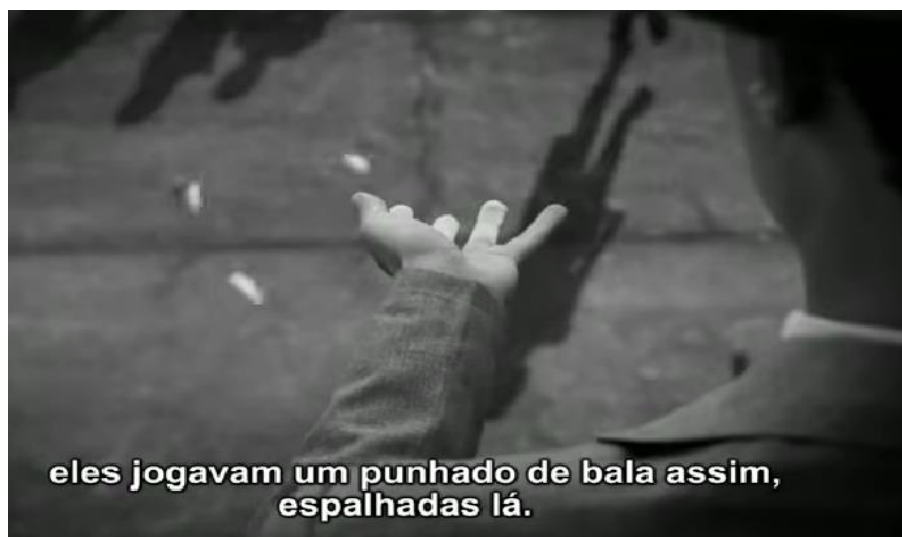


recuperar completamente dos traumas vividos na infância. Ele ainda compartilhou que uma grande tristeza sempre lhe acompanhou, pois “nunca teve um abraço de pai, nem de mãe.”

Aqui, a cruel realidade de uma sociedade dividida por classes e por cor se revela ao constataremos que as crianças do orfanato Romão de Mattos Durte estavam destituídas de suas famílias, como tantas outras no país daquela época. Eram órfãos ou abandonados, não pelas suas famílias, mas pelo Estado brasileiro que não cuidou de respaldar esta parcela da sociedade que foi trazida de outro continente, escravizada e relegada ao acaso. É certo que a maioria destas famílias sem estrutura para criar seus filhos, preferiam vê-los sob os cuidados do Estado, em orfanatos, a passar fome e toda sorte de necessidades.

Mais grave ainda é vivenciar tantas mazelas na sociedade atual e vermos a história se repetir com a desigualdade social e o trabalho escravo contemporâneo de crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade.

Imagem 19 - A Cena reproduz a forma como os meninos foram escolhidos no orfanato.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 22min 31s.

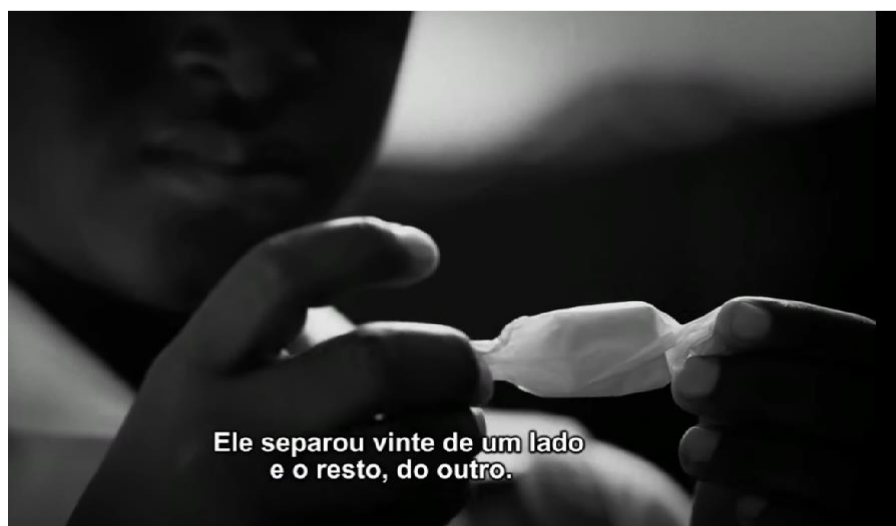


Imagem 20 – Cena que reproduz a forma como os meninos foram escolhidos no orfanato.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 22 min 52s.

Imagem 21 - Cena que reproduz a forma como os meninos foram escolhidos no orfanato.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 22min 58s.

A representação da escolha dos meninos que iriam para a fazenda foi também alternada com o depoimento do Senhor Aloísio. Quando questionado sobre o dia em que foram escolhidos, ele respondeu que a família Rocha Miranda foi “em peso” para o orfanato; que ficaram em um local mais alto e jogavam balas para eles. Um dos membros



da família apontava com uma vara quem seria escolhido; ficaram vinte de um lado e o restante do outro lado. O entrevistado respondeu à pergunta do professor Aguilar sobre quais eram os critérios para a escolha, dizendo que eram os mais fortes e mais espertos, ou seja, que eram escolhidos “como gado”.

Foi possível ver a tristeza no olhar do entrevistado ao fazer esta revelação, além de ser tratado como um animal irracional, ter sido numerado como objeto. Ele informou que dentre os primeiros vinte meninos escolhidos e levados até a fazenda de destino, ele recebeu o número “7”, e quando foram os demais, passou a ser o “23”.

Imagem 22 – Cena que reproduz o trabalho que era realizado pelos menores na fazenda.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 40min54s.

Imagem 23 – Poço onde os “meninos” eram levados para cumprir castigos.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 47min34s.

O documentário se preocupou com a ética na representação. Isto fica claro na



escolha por dramatizações discretas e silenciosas, onde os meninos atores representam cenas de total isolamento e trabalhos forçados, momentos muito sombrios do documentário. É um recurso que evitou a banalização dos fatos e o sensacionalismo. A linguagem cinematográfica cuidadosa foi utilizada a serviço do respeito à memória, contribuindo para compreender a história de maneira sensível e crítica. O Senhor Aloísio, foi convidado a revisitar o poço onde eram castigados, cena impressionante e perturbadora.

Tão impactante quanto, é a cena em que os dois sobreviventes contam como o trabalho era pesado, que recebiam castigos além de serem colocados dentro do poço, tais como palmatórias; levantavam muito cedo, tomavam banho frio até em período de inverno, viviam descalços e como se molhavam com o orvalho das plantas ao irem para o trabalho no campo pela manhã. O Senhor Argemiro se recordou das varas de marmelo, das quais eram retiradas as cascas e passado óleo para ficarem mais resistentes a fim de servirem para chicoteá-los. Este momento chamou bastante a minha atenção, pois recordei de fatos que minha mãe nos relatava. Segundo ela, no seu local de nascimento, alto do Vale do Jequitinhonha, muitos pais retiravam varas de marmelo e trançavam para punir os filhos, por ser uma vara muito resistente.

Fica explícita a desumanização destas crianças e adolescentes durante o período em que viveram submetidos à família Rocha Miranda sendo escravizados.

No fim fica claro que a escravidão das 50 crianças em estudo somente chegou ao fim quando o então presidente Getúlio Vargas se aliou aos países do Eixo, contrários à Alemanha Nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. Vargas, que até então era simpatizante das ideias nazifascistas, agora passa a combatê-las, obrigando a todos os Integralistas, inclusive à família Rocha Miranda, abrirem mão da doutrina. Assim, por pressão contra os ideais nazifascistas e a necessidade de se afastar das fazendas, os escravocratas se viram “obrigados” a liberar os meninos, que, ainda menores de idade se viram à mercê do acaso. Conforme relato do entrevistado Sr. Aloísio, foram informados de que não mais permaneceriam na fazenda, sem qualquer suporte para encontrarem um lugar seguro, nem auxílio financeiro.

Dessa forma, os meninos outrora arrebanhados para o trabalho escravo, foram expurgados da vida da família Rocha Miranda, que se sentiram isentos de qualquer responsabilidade para com os menores que estavam sob sua guarda. Senhor Argemiro foi



o único dos meninos que conseguiu fugir da fazenda antes da liberação. Por muito tempo, ele foi morador de rua no Rio de Janeiro, e se alistou para o exército quando soube que o Brasil participaria da II Grande Guerra; José Alves, o Dois, permanece nas lembranças de sua esposa e filhos; foi escolhido para trabalhar como doméstico na fazenda Santa Albertina e sempre acreditou que viveria uma situação melhor que os demais. Entretanto, nunca recebeu qualquer compensação pelos trabalhos forçados e morreu alcoólatra. Senhor Aloísio – o *Menino 23*, demonstrou sua revolta em seus depoimentos, por ter sido explorado, subjugado, e não ter como responsabilizar quem fez dele uma pessoa sem estudo e “sem futuro”. Permaneceu na cidade de Campina do Monte Alegre até sua morte.

Na próxima seção, vamos discutir mais especificamente sobre o racismo e a escravidão contemporânea, tanto no contexto do documentário quanto na atualidade.



4. CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO: RACISMO E ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA

4.1. O Racismo Estrutural

Imagem 24 – Cena de representação dos meninos.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 46min24s.

Se um dos objetivos do documentário *Menino 23* é discutir o racismo imbrincado na mente e atitudes do povo e do estado brasileiro, é necessário que façamos uma análise mais detalhada do assunto e seus desdobramentos na sociedade contemporânea. A escolha pela película foi realizada com fundamento na relevância dos assuntos abordados, que trata de fatos passados, e tão caros à atualidade. No que toca ao racismo brasileiro, temos uma permanência secular, um sistema de discriminação racial que é parte da estrutura social, historicamente construída. Ao expor fatos de escravismo e exploração do trabalho infantil após mais de quatro décadas da abolição formal do sistema escravista, o filme desnuda as continuidades históricas do racismo e da desigualdade no país. Essa narrativa audiovisual torna-se um potente instrumento de denúncia e reflexão sobre o que Abdias do Nascimento (2016) denominou de “genocídio do negro brasileiro”, um processo sistemático e histórico de exclusão, violência e apagamento.

Segundo o autor, o genocídio da população negra no Brasil não se manifesta apenas de forma física, mas também simbólica, política e cultural. O autor denuncia o



caráter “mascarado” do racismo brasileiro, sustentado por uma ideologia de pseudodemocracia racial que encobre práticas de discriminação e marginalização. No caso retratado em *Menino 23*, observa-se exatamente esse mascaramento: enquanto o Estado republicano e as elites brancas proclamavam a modernização e o progresso, mantinham-se práticas análogas à escravidão, legitimadas por discursos de tutela e filantropia. O racismo, portanto, opera como estrutura de poder que naturaliza a subjugação do negro e o exclui dos direitos humanos.

Para Viotti (2010), a Abolição não significou o rompimento da ordem tradicional,

O país continuou predominantemente agrário. Manteve-se o sistema de propriedade. As condições de vida dos colonos continuaram precárias na maioria das fazendas, e só melhoraram quando o progresso da industrialização e da urbanização abriram novas perspectivas. O negro marcado pela herança da escravidão, não estando preparado para concorrer no mercado de trabalho e tendo que enfrentar toda sorte de preconceitos, permaneceu marginalizado. Alguns estereótipos e preconceitos elaborados durante o período escravista mantêm-se até hoje (...) (Viotti, 2010, p 513, 514).

Por seu turno, Munanga (1999), ao discutir a construção da identidade nacional brasileira no pós-abolicionismo, avalia que a construção de uma identidade racial para a nação se torna muito preocupante para as elites brasileiras que não queriam um país mestiço. Ele demonstra como o mito da mestiçagem foi mobilizado para negar o racismo e dissolver as identidades negras em uma ideia abstrata de “povo brasileiro”, deixando esta ideia bem explicitada em sua afirmação: “o que estava em jogo, neste debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo.” (Munanga, 1999, p. 52). Essa ideologia, profundamente internalizada nas instituições e nas mentalidades, contribuiu para silenciar as violências históricas que o documentário recupera. A escravidão de crianças negras nos anos 1930, em plena vigência do Estado Novo, é a expressão de uma sociedade que, sob o pretexto da mestiçagem e da harmonia racial, manteve hierarquias raciais e econômicas herdadas do sistema escravista.

Fernandes (1965), ao tratar sobre a integração do negro na sociedade após o evento abolicionista, argumenta que a abolição e a modernização capitalista não significaram a emancipação social do negro, mas sua inserção subordinada em uma estrutura de classes



racialmente hierarquizada. Para o autor, o negro foi excluído dos processos de mobilidade social e condenado à marginalidade econômica.

Fato é que as doutrinas racistas e eugenistas disseminadas na Europa no final do século XIX e início do século XX vieram ao encontro dos anseios da elite brasileira naquele período, que souberam utilizá-las muito bem, propondo políticas de saúde e educação para sua implementação. Fagundes (2011) observa que antes da chegada de Vargas ao poder, a década de 1920 foi de grande inquietação no meio intelectual no sentido de buscar alternativas capazes de enfrentar os entraves da educação brasileira, reivindicando-se também um engajamento mais efetivo do Estado na condução das políticas educacionais. Sob esta ótica, o analfabetismo passou a ser compreendido como o grande responsável pelo retardamento do desenvolvimento nacional. Assim, a educação tornou-se um eixo central para a melhoria das condições de vida da população. Para a elite, esse investimento representava o caminho necessário para inserir o Brasil no projeto de modernização almejado.

Neste contexto de reformas na educação brasileira, Abud (1998) observa que os programas de conteúdos, sua organização ao longo das séries do ensino secundário e as diretrizes para a prática pedagógica, formulados pelas instituições educacionais no período de governo de Vargas, expressavam tanto as inquietações oficiais quanto os debates presentes entre os intelectuais brasileiros da época, e acrescenta

Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira (Abud, 1998, p. 3).

Desse modo, na Constituição Federal de 1934, os eugenistas estavam bem organizados, e conseguiram aprovar artigos baseados na teoria eugênica. Com muita acuidade criaram um sistema de cotas para cada nacionalidade, visando restringir as consideradas indesejáveis. A educação eugênica estava prevista no artigo 138 do texto legal, *in verbis*:



Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono physico, moral e intellectual;
- f) adoptar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbilidade infantis; e de hygiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissiveis;
- g) cuidar da hygiene mental e incentivar a lucta contra os venenos sociaes. (Polleti, 2012, p. 36,37).

A hermenêutica do texto acima revela a preocupação do Estado em moldar o comportamento e a constituição física e mental dos cidadãos conforme padrões considerados “superiores”. Vê-se que a ideia de educação eugênica estava diretamente associada à crença de que a degeneração racial e moral poderia ser combatida por meio da orientação médica e da prevenção de doenças hereditárias ou comportamentos tidos como indesejáveis. O texto também traz de forma expressa a influência do higienismo, sustentando que a saúde pública deveria ser usada como instrumento de moralização e controle social, especialmente sobre as classes populares, os pobres, os negros e os imigrantes.

Merece nosso destaque o pensamento de Oliveira Vianna (1938), em sua obra *Raça e Assimilação* com primeira publicação em 1932. Ao analisar a Constituição Federal de 1934, nota-se uma sintonia ideológica profunda entre o discurso jurídico-político do período e as teorias eugênicas que circulavam entre as elites intelectuais brasileiras. Vianna defende que o Brasil deveria promover uma assimilação progressiva das raças “inferiores” pela população branca, entendida como portadora da civilização e do espírito de ordem e do bem. Essa assimilação não era apenas cultural, mas também biológica, posto que o autor acreditava que, por meio da mestiçagem seletiva e da imigração europeia, o país poderia alcançar um tipo humano “mais elevado”. Para ele havia diferentes “typos anthropologicos”, ou seja, não existia homogeneidade étnica. (Vianna, 1938, p. 21, 25). Considerava, ainda, que havia uma “psycologia das raças”, cada grupo possuía características psicológicas e comportamentais específicas.

A organização em torno do assunto eugenia fica bem evidente através do 1º



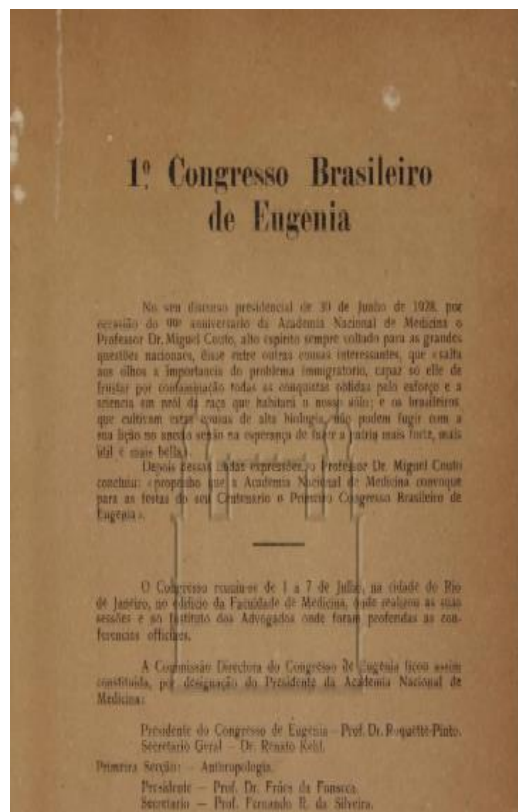
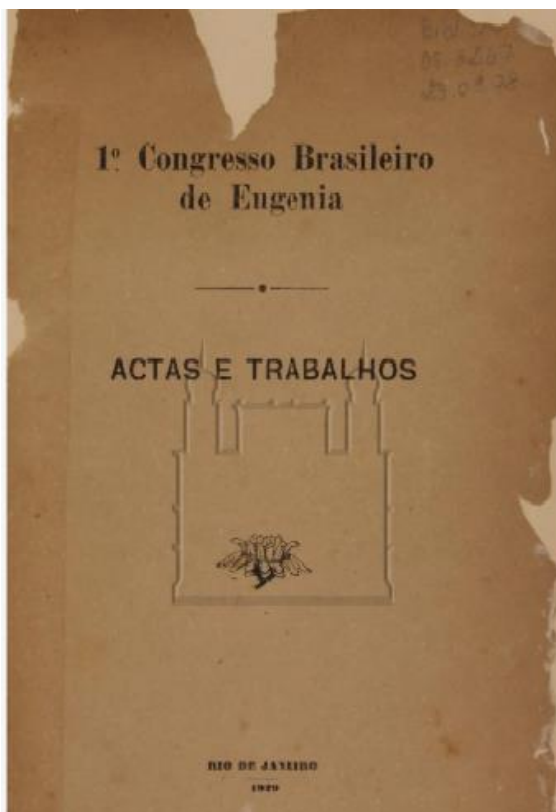
Congresso Brasileiro de Eugenia, que se iniciou em 01 de julho de 1929, tendo como seu presidente o professor Dr. Roquette Pinto, revelando como as ideias eugênicas eram tratadas com relevância intelectual e científica no Brasil. Da ata produzida durante o evento, se extrai o texto de abertura do congresso, proferido por Roquette Pinto, o qual apresenta um resumo das ideias que seriam debatidas na oportunidade, conforme abaixo:

Durante muito tempo, disse, supoz-se que o meio dominava os organismos, portanto a medicina e a hygiene resolveriam o problema da saude; mas a sciencia demonstrou haver alguma cousa que independe da hygiene: é a semente, a herança, que depende da eugenia. É preciso, accrescenta, tratar-se da semente e assim a Academia de Medicina deu um grande passo, mostrando que, ao lado da medicina e da hygiene, ha uma sciencia com muitos pontos de contacto com as primeiras e que neste memento congrega as pessoas de boa vontade. (...) Lembra ser para o Brasil a importancia da eugenia tanto maior quanto, clamando-se contra a falta de braços, é preciso reconhecer que nos falta antes o seu melhor aproveitamento, não somente melhorando os que existem, mas provendo as condições de aperfeiçoamento da raça futura. Mostra o que será o Brasil de aqui a cem annos quando tiver a população attingido ao número de cem milhões de almas, o que representará, tirados os terrenos de cultura, as florestas e as regiões não ecumenicas, uma densidade da população igual á da Espanha e da Italia actuaes, reduzidas á contingencia de darem sahida a grandes levas de immigrants. Não é esse um ideal a seguir, urgindo pois, cuidar-se desde já do problema de melhorar o patrimonio biologico do nosso povo. (Actas e Trabalhos do Congresso de Eugenia, 1929, p. 11, disponível em https://app.docvirt.com/acebibcoc_r/pageid/9790. Acesso em 7 de nov de 2025).

Percebe-se claramente a intenção de promover uma pretensa melhoria racial, amparada em experiências e manipulações genéticas. Na própria sessão de abertura do congresso, Roquette Pinto destacou a presença de representantes do campo educacional e de sociólogos que se mostravam preocupados com “o problema” da eugenia. Assim, a incorporação de princípios eugênicos e higienistas na Constituição reflete a mentalidade e os debates então predominantes entre as elites brasileiras.



Imagens 25 e 26: Foto dos registros do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia



Fonte: https://app.docvirt.com/acebibcoc_r/pageid/9790. Acesso em 7 de nov de 2025.

Costa (2010) também traz elementos que irão contribuir para nossa pesquisa sobre racismo e exploração do trabalho no Brasil. A pesquisadora analisa a transição do regime escravista para o trabalho livre, demonstrando que a abolição não significou a inclusão efetiva dos negros na sociedade brasileira. Assim como Fernandes (1978), ela observa que se verificou a continuidade de estruturas sociais e econômicas excludentes, nas quais o negro permaneceu sem acesso à terra, à educação e à cidadania plena.

Quando voltamos ao texto constitucional de 1934, no tocante às responsabilidades dos entes federativos, em alíneas c, d e e: “c) amparar a maternidade e a infância; d) socorrer as famílias de prole numerosa; e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono physico, moral e intellectual;”, verificamos a inconsistência entre teoria e prática. Os deveres que cabiam ao Estado não alcançaram, em aspecto algum, os meninos do Orfanato Romão Duarte analisados no documentário. Nenhum direito lhes foi reconhecido.



É possível compreender que o “amparo à maternidade e à infância” foi um direito efetivamente negado às famílias dos meninos cujas trajetórias são apresentadas no documentário *Menino 23*. Essas crianças e adolescentes foram encaminhados a um orfanato justamente porque suas famílias não dispunham das condições materiais necessárias para mantê-los consigo. A mesma leitura pode ser aplicada à alínea “d” do artigo 138 da Constituição de 1934, referente ao auxílio às famílias numerosas: caso esse suporte estatal tivesse sido concretizado, muitos desses jovens provavelmente não teriam sido separados de seus lares.

No que diz respeito à garantia de proteção “da juventude contra toda forma de exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual”, o documentário evidencia uma realidade oposta. Embora estivessem sob responsabilidade do Estado, os meninos foram entregues à família Rocha Miranda e submetidos a regime de trabalho escravo em sua fazenda, sem qualquer acompanhamento ou fiscalização pública. O resultado foi a completa violação de seus direitos, marcada por abandono físico, moral e intelectual, pois como narra o filme, frequentaram a escola por apenas um ano, trabalhavam excessivamente, sofriam castigos, viviam sob vigilância de guardas e cães, e não tinham vida social.

O que vimos na realidade, é que sob o discurso do amparo social e da proteção à infância e à família, o texto constitucional legitimou práticas de controle dos corpos e dos comportamentos, especialmente das classes populares, dos negros e dos imigrantes. Tais dispositivos refletiram o projeto de um Estado higienista e moralizador, que pretendia não apenas curar doenças físicas, mas também “sanear” moralmente a sociedade. *Menino 23* não é apenas um registro histórico, podemos considerá-lo como um ato de reparação e resistência. Sob a luz dos pensadores aqui discutidos, o documentário reafirma que o racismo brasileiro é um fenômeno estrutural e histórico, cuja superação exige o enfrentamento da memória, a revisão das ideologias nacionais, reforçando a grande importância da educação para edificar os pilares de uma sociedade mais plural e justa.

Contudo, os negros não se esmoreceram diante de todo o racismo, preconceito e discriminação. A trajetória das lutas antirracistas no Brasil está profundamente vinculada aos processos históricos de resistência negra, cujas múltiplas formas de enfrentamento a exemplo dos quilombos, irmandades e as organizações políticas contemporâneas constituíram a base social e intelectual para a formulação da legislação antirracista no



país. A persistência dessas mobilizações, articuladas por meio de movimentos culturais, educacionais e políticos, pressionou o Estado brasileiro a reconhecer a existência do racismo estrutural e a adotar medidas jurídicas voltadas à sua superação. Assim, normas como a Lei n.º 7.716/1989, que tipifica crimes de racismo, e a Lei n.º 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, representam conquistas históricas resultantes da ação contínua do Movimento Negro, evidenciando que os avanços legislativos são inseparáveis da resistência coletiva e da reivindicação permanente por equidade e justiça social.

Gonzalez (1982, p.18) afirma que “falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis”. A heterogeneidade dos povos africanos contribuiu para a elaboração de múltiplas estratégias de resistência ao sistema escravista dominante.

A escola, portanto, tem papel importante para atuar na luta pela igualdade racial e respeito à diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de reconhecer e enfrentar as desigualdades historicamente construídas.

4.2. A Escravidão Contemporânea

Imagem 27: Cena do filme reproduzindo o trabalho no campo.

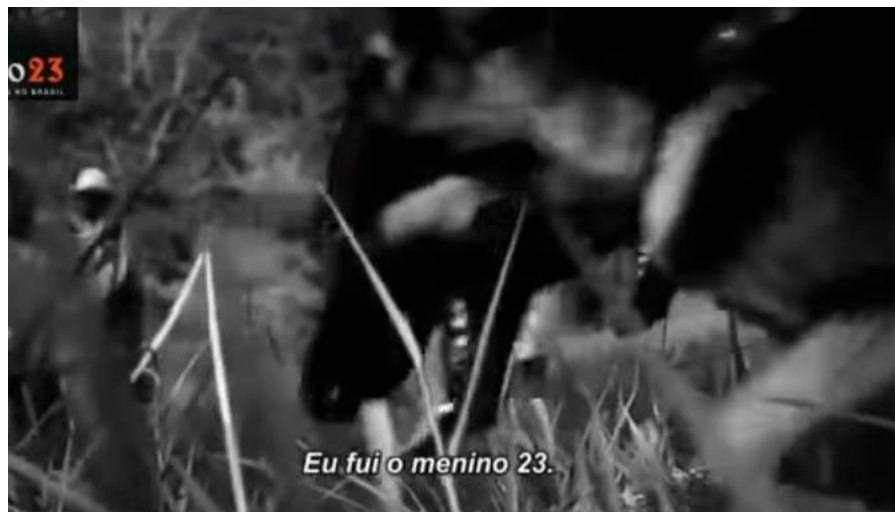


Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 16min41s.

Imagem 28: Cena do filme reproduzindo o trabalho no campo sob constante



vigilância de capangas e cães.



Fonte: Documentário *Menino 23*, 2016, 53 min, 19 s.

Imagem 29: Trabalhadores resgatados em condições de trabalho análogo à escravidão em Palmares Pernambuco.



Fonte: Documentário “Precisão”, 2019, 16min 44s.³⁶

³⁶ Filme produzido por iniciativa do Ministério Público do Trabalho com a OIT (Organização Internacional do Trabalho), com o título “Precisão”. Este trabalho mostra a realidade de inúmeras pessoas, dentre elas, crianças, que são subjugadas a trabalhos forçados, em condições análogas à escravidão. Lançado em novembro de 2019, faz parte de um projeto de promoção dos princípios e direitos fundamentais do trabalho. Narra a história de vida de seis pessoas (maranhenses) que contam suas experiências. Todas elas foram escravizadas no campo. O nome “Precisão” é a palavra utilizada pelo povo maranhense para explicar a necessidade de trabalhar pela sobrevivência. É esta extrema necessidade que tornam estes trabalhadores e trabalhadoras vulneráveis a aceitar o desafio de trabalhar em condições extremamente precárias, e muitas vezes, longe de casa.



No Brasil contemporâneo encontramos ainda uma face da escravidão disfarçada de trabalho livre. A exploração do trabalho exposta no documentário *Menino 23* ultrapassou o século XX e insiste em se perpetuar sob novas formas e discursos no Brasil do século XXI. Essa realidade encontra paralelo direto com os debates contemporâneos sobre o trabalho escravo moderno. Nascimento (2016) avalia que a abolição formal da escravidão pela lei Áurea não contemplou direitos para a população recém liberta, e escreve que

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem. “Africanos livres” se tornavam também aqueles escravos utilizados como soldados para fazer as guerras de destruição dos dirigentes brancos. Obtinham soldados prometendo a liberdade para os escravos que se alistassem no serviço militar. Para se tornarem, mesmo que precariamente, livres, muitos se inscreveram: buscaram a liberdade de morrer nas guerras dos colonizadores escravocratas. (Nascimento, 2016, p. 64).

Esta realidade de descaso e injustiça social ultrapassou as fronteiras dos séculos e se perfaz atualmente na modalidade chamada trabalho escravo contemporâneo.

Segundo Antunes (2009), o capitalismo contemporâneo, em especial na virada do século XX para o XXI, sofreu uma metamorfose no processo de produção de capital que repercute no processo de trabalho, na qual a exploração assume formas flexíveis e disfarçadas, mas mantém a lógica de dominação e desumanização.

Neste sentido, Costa (*et al*, 2018, p. 43) observa “A passagem do escravismo para o trabalho livre e assalariado é demarcado e delineado por um movimento econômico de transição da agricultura para uma modernização tardia, onde a exploração de mão de obra patrocinou toda essa mutação social. Os novos escravos estão trabalhando em jornadas extenuantes, sem a preservação de sua saúde e dignidade a baixos salários.”

Essa reflexão é crucial para compreender *Menino 23*: as crianças eram tratadas não como sujeitos, mas como força produtiva descartável, um símbolo da transformação do ser humano em coisa - a fetichização³⁷, própria das relações capitalistas mais desiguais.

³⁷ “O conceito de fetichismo é apropriado por Marx e empregado na descrição dos produtos do trabalho na sociedade moderna: as mercadorias. Elas surgem, assim, como objetos que possuem um duplo caráter, resultados do trabalho concreto, produtores de valores-de-uso, mas são igualmente resultados do trabalho abstrato, criador de valor. (...)o atributo que permite a ocorrência do fetichismo mercantil é o valor. (...) O fetichismo do capital é o fenômeno pelo qual o capital não apenas obscurece as relações sociais, mas antes



Em que pese o desenvolvimento industrial no Brasil, o trabalho escravo contemporâneo se afigura tanto no campo, como nas grandes metrópoles, margeando as mais diversas atividades. Portanto, este debate se coloca como urgente, não só nos meios acadêmicos, mas especialmente na educação básica que visa a formação integral dos estudantes, os preparando para atuarem na sociedade como agentes de transformação.

O advento da globalização³⁸ e a transferência dos polos de produção dos países desenvolvidos para os menos desenvolvidos levou a uma oferta gigantesca de mão de obra, causando reflexos negativos, especialmente em países que possuem um sistema jurídico frágil. No Brasil, a legislação vem sofrendo algumas modificações a fim de atender às novas demandas, na medida que exsurtem novas formas de exploração do trabalho. O Código Penal se adequou e traz a definição do que seria o trabalho escravo para fins jurisdicionais e contemporâneos. Desse modo, o Código Penal Brasileiro normatiza o assunto da seguinte forma: k

Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o **a trabalhos forçados** ou a **jornada exaustiva**, quer sujeitando-o **a condições degradantes de trabalho**, quer **restringindo**, por qualquer meio, **sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto**: (Redação dada pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003). [...]

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem:

I - cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003).

II - mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho. (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003).

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido: (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003).

I - contra criança ou adolescente; (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003).

II - por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem. (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003). (Grifos nossos).

Dessarte, o tipo penal reconhece que a escravidão contemporânea não precisa envolver correntes ou senzalas, mas se manifesta por meio de formas modernas de

emerge como uma entidade que opera automaticamente, assumindo o papel de sujeito autônomo”. (Silva, 2011, p. 11-13).

³⁸ A globalização é um processo de integração mundial nas áreas econômica, política, cultural e social, facilitado pelo desenvolvimento tecnológico em transporte e comunicação, que permite uma relação de interdependência entre países.



exploração extrema do trabalho. Esclarece o que caracteriza o trabalho análogo ao de escravo, uma vez que a escravidão, pelo menos formal, foi abolida. Assim, o texto legal dispõe que trabalho análogo à escravidão é a “submissão a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva”, com “condições degradantes de trabalho”, restringindo a “locomção do trabalhador” em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto, ou por qualquer outro meio. Conforme exposto, a nomenclatura utilizada no Código Penal brasileiro é “condição análoga à escravidão”, posto que o sistema escravista não é mais legitimado pelo Estado, em que pese sua morosidade em combatê-lo. Todavia, o termo escravidão contemporânea também é aceito tanto internamente, quanto por órgãos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Para a configuração do Trabalho escravo moderno, é necessário a configuração de um ou mais requisitos conforme estatui o artigo retro citado, em conjunto ou isoladamente. Miraglia (2018), assevera

Assim, para que se configure o crime de redução a condição análoga à de escravo, é necessário que estejam presentes, em determinado caso, pelo menos um dos seguintes elementos do tipo: a) trabalhos forçados ou jornada exaustiva; b) condições degradantes de trabalho; ou c) restrição de locomoção. Portanto, considerando-se a redação do artigo, basta que aconteça uma dessas três situações fáticas para que se configure o crime (Miraglia, 2018, p 7).

Como se depreende do texto legal e sua interpretação, conclui-se que não é necessário que todas as condutas tipificadas ocorram simultaneamente para configurar o crime. Basta a existência de apenas uma. Quando analisamos o documentário em estudo chegamos à triste constatação de que todas as condutas ocorreram paralelamente, posto que havia trabalho forçado, jornada exaustiva e restrição da locomoção. No relato do Senhor Argemiro, ele conta que acordavam muito cedo, trabalhavam na lavoura o dia inteiro, e só poderiam dormir após tratar de animais, como os porcos. Como se vê, a jornada era longa e cansativa, em especial pela condição de criança e adolescente. Verifica-se também as condições degradantes de trabalho. Os relatos dos sobreviventes evidenciam que, ao serem enviados para a lavoura, ainda encontravam o orvalho sobre as plantas, o que os deixava com as roupas encharcadas. Colhiam capim com as próprias mãos, trabalhavam descalços e eram obrigados a tomar banho frio, mesmo durante o inverno. A terceira conduta que caracteriza o crime aparece nos depoimentos dos meninos ao descreverem a vigilância permanente à qual eram submetidos. A começar pela maneira



como foram retirados do orfanato, sem o consentimento e/ou conhecimento do que realmente encontrariam na fazenda Santa Albertina. Decerto que a família Rocha Miranda já imaginava que muitos iriam tentar fugir, pois no orfanato estudavam e brincavam. Impor àquelas crianças e adolescentes o trabalho forçado demandou a vigilância constante de capangas e cães ferozes. Assim, a terceira conduta do artigo 149 do Código Penal Brasileiro também esteve presente na história contada, qual seja, a restrição da locomoção. Isto ficou bem evidente nos relatos do Senhor Argemiro que foi o único que conseguiu fugir.

Há de se analisar que o parágrafo 2º, alíneas I e II, do artigo sob estudo, trata de causas de aumento de pena, e também são aplicáveis ao caso dos meninos da Fazenda Santa Albertina, exatamente porque o crime foi cometido contra crianças e adolescentes, e por motivo de preconceito de raça, cor e etnia. Nota-se, portanto, que a credade dos exploradores - família Rocha Miranda, alcançaram um nível de tamanha abrangência que, se fossem criminalizados segundo a legislação vigente na atualidade, receberiam pena máxima.

Sudano (*Et al*, 2022, p. 99-101) esclarece que o texto do Código Penal Brasileiro fora alterado diante da necessidade advinda de denúncias sobre a escravidão no campo. Assim, foi necessário especificar quais são as práticas consideradas como trabalho análogo à escravidão, pois a falta de tipificação dificultava a configuração do crime e punição dos culpados. Também adverte para o fato de não haver um conceito uniformizado do que é a escravidão contemporânea

Seguindo a trilha do avanço e multiplicação de modalidades na exploração do trabalho, houve também alteração da norma constitucional brasileira – Constituição Federal de 1988, introduzida pela Emenda Constitucional nº 81, de 5 de junho de 2014, que alterou o art. 243, passando a prever:

As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou constatada a exploração de trabalho escravo, na forma da lei, serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º. Parágrafo único. Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, bem como da exploração de trabalho escravo, será confiscado e destinado a fundo especial com destinação específica, na forma da lei.



O novo texto constitucional reflete o reconhecimento da materialidade de situações de trabalho análogo ao escravo, sustentadas por bases econômicas concretas, bem como a urgência do aperfeiçoamento de mecanismos mais eficazes para seu enfrentamento. A legislação é apenas um desses mecanismos, tendo em vista que para haver mudanças mais significativas é necessário acontecer reformas estruturais mais profundas.

Avaliando as novas faces da exploração do trabalho no Brasil, Antunes (2009, p. 239), pondera que “O desafio maior está, inicialmente, em gerar um desenho de organização societal que se inicie pela eliminação da superexploração do trabalho que, como vimos acima, particulariza também o capitalismo industrial brasileiro, cujo salário mínimo tem níveis degradantes apesar da força e importância do nosso parque produtivo.”

Sem desprezar os avanços alcançados na legislação pátria, ainda persiste toda uma estrutura que sustenta a escravidão contemporânea e abre espaço para um tipo de exploração ainda mais cruel, que é a exploração infantil. De modo geral, a pobreza, os baixos salários, a baixa escolaridade dos pais, e outros fatores são preponderantes na exposição de crianças e adolescentes brasileiros.

Conversa muito bem com o documentário em estudo e reflete os debates atuais sobre o tema, o filme produzido por iniciativa do Ministério Público do Trabalho juntamente com a OIT (Organização Internacional do Trabalho), com o título *Precisão*. Este trabalho mostra a realidade de inúmeras pessoas, dentre elas, crianças, que são subjugadas a trabalhos forçados, em condições análogas à escravidão. Este filme/documentário, lançado em novembro de 2019, faz parte de um projeto de promoção dos princípios e direitos fundamentais do trabalho. Narra a história de vida de seis pessoas (maranhenses) que contam suas experiências. Todas elas foram escravizadas no campo.

O nome *Precisão* é a palavra utilizada pelo povo maranhense para explicar a necessidade de trabalhar pela sobrevivência. É esta extrema necessidade que torna estes trabalhadores e trabalhadoras vulneráveis a aceitar o desafio de trabalhar em condições extremamente precárias, e muitas vezes, longe de casa. A realidade foi exposta ao ouvir o depoimento de pessoas que foram enganados com promessas de salários e outros direitos trabalhistas, mas quando chegam aos locais de trabalho se deparam com situações aviltantes como falta de equipamentos de trabalho, péssimas condições de moradia, higiene, alimentação, e outros. Outro sério problema muito comum no Brasil é a servidão



por dívidas, pois, muitas vezes, já chegam devendo o valor do transporte que usaram para chegar até o local e são obrigados a comprar os próprios equipamentos.

Portanto, a discussão do trabalho escravo contemporâneo e do racismo no Brasil, vem ao encontro da promulgação da Lei 10.693/2003, que implementou o estudo da História e Cultura da África e Afro brasileira, na educação brasileira, e da Lei 13.006/2014³⁹, que institui a obrigatoriedade da utilização de, pelo menos, duas horas mensais do cinema nacional como atividade complementar nas escolas, tendo em vista que a maior parte dos escravizados na atualidade são pretos e/ou pardos.

Segundo dados do SmartLab⁴⁰ - Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil, órgão do Ministério Público Federal do Trabalho em parceria com a Organização Internacional do Trabalho, citando dados do IBGE, em 2017 havia 580.052 adolescentes menores de catorze anos em estabelecimentos agropecuários; destes 1.164 foram resgatados do trabalho escravo com naturalidade identificada (Fonte: Seguro-desemprego 2002-2023); 9.745 pontos de possível exploração sexual comercial em rodovias e estradas federais (Fonte: Mapear, 2021); 3.406.493 crianças e adolescentes ocupados (censo de 2010) 1.768.000 crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil (IBGE – PNAD Contínua, 2019).

Ainda consoante o site SmartLab:

Entre os anos de 1992 e 2015, cerca de 5,7 milhões de crianças e adolescentes deixaram de trabalhar no Brasil (redução de 68%). Entretanto, segundo dados da PNAD Contínua do IBGE referentes ao ano de 2019, ainda há 1,7 milhões em situação de trabalho infantil no país, sendo 66% de meninos e 34% meninas. Quanto à faixa etária, 21,3% tinham de 5 a 13 anos; 25,0%, 14 e 15 anos e a maioria, 53,7%, tinha 16 e 17 anos de idade. A distribuição do trabalho infantil por cor ou raça revela que 2 de cada 3 crianças e adolescentes eram pretas ou pardas. A pesquisa verificou, de forma inédita e experimental, que havia 706 mil pessoas de 5 a 17 anos de idade trabalhando em ocupações consideradas perigosas (40,0% do total em situação de trabalho infantil). (Acesso em 23 out 2024).

Conforme se extrai dos dados acima, o trabalho infantil é realidade para muitas crianças e adolescentes em que pese a legislação constitucional e ordinária preverem sua proibição. A desigualdade social e a pobreza ainda são os grandes vilões. Enquanto o

³⁹ A Lei 13.006/2014 determina que escolas públicas e privadas de educação básica exibam filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais.

⁴⁰ Dados retirados do site <https://smartlabbr.org/> Acesso em 23 set 2024.



Estado e a sociedade civil quedam inerte, a inserção precoce das crianças brasileiras no mercado de trabalho compromete seriamente sua trajetória educacional, limita oportunidades futuras e reproduz ciclos de pobreza e exclusão social. A atividade laboral nessa fase da vida não apenas reduz o tempo disponível para os estudos, como também provoca desgaste físico e emocional, dificultando o rendimento escolar, causando a evasão e repetência.

Ainda segundo o SmartLab “conhecer as diferentes formas de manifestação do trabalho infantil no Brasil é relevante para que políticas de repressão e prevenção observem características de cada localidade, sobretudo com foco na realidade de municípios, cenário por excelência da implementação de políticas públicas”.

No contexto da intensificação dos processos de globalização, organismos internacionais têm registrado um crescimento significativo do tráfico de pessoas destinado à exploração laboral em múltiplas atividades, incluindo também a exploração sexual. As estimativas de 2021 apontam um aumento da escravidão nos últimos cinco anos, e constatou-se que cinquenta milhões de pessoas viviam em escravidão moderna naquele ano.⁴¹ Dessas pessoas, cerca de 28 milhões estavam em condição de trabalho análogo ao de escravo, e 22 milhões estavam vivenciando situação de casamentos forçados.

“A escravidão moderna ocorre em quase todos os países do mundo e atravessa linhas étnicas, culturais e religiosas. Mais da metade (52%) de todo o trabalho análogo ao de escravo e um quarto de todos os casamentos forçados podem ser encontrados em países de renda média alta ou renda alta.”⁴² Verifica-se um aumento da exploração em países emergentes ou já desenvolvidos, como o Brasil e a China. Em busca de crescimento industrial e dominação, a China é, na atualidade, um misto de capitalismo econômico coexistindo com o regime Socialista. Assim, os chineses vivenciam, ao mesmo tempo, a dureza de um Estado autoritário que mantém o controle de muitos setores da economia e da sociedade, e a pressão do mercado internacional, com alta demanda dos consumidores por produtos de baixo custo, “necessidade” de reduzir despesas e a busca por maiores margens de lucro. Tudo isso cria um ambiente favorável à perpetuação de práticas

⁴¹ Segundo Relatório de Estimativas Globais da Escravidão Moderna (disponível em inglês). Informações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Walk Free e a Agência da ONU para as Migrações (OIM). <https://brazil.iom.int/pt-br/news/>. Acesso em 14 de nov de 2025.

⁴² Idem.



trabalhistas exploratórias, com salários baixíssimos e jornadas exaustivas. Márcia Eugênio, diretora do Gabinete de Trabalho Infantil, Trabalho Forçado e Tráfico de Pessoas no Bureau of International Labor Affairs observa que

Desde 2016, o governo chinês tem submetido os uigures e outras minorias étnicas em Xinjiang a trabalhos forçados impostos pelo Estado. Este ano, adicionamos mais seis produtos da China à lista de itens produzidos por trabalho forçado — soda cáustica, silício de grau metalúrgico, cloreto de polivinila, alumínio, jujubas e lulas — o que significa que produtos contaminados estão infiltrando-se em um número crescente de cadeias globais, desde eletrônicos até tecnologias de energia renovável. (Márcia Eugênio, 2024, s/p).

O Brasil, historicamente marcado por práticas de exploração concentradas sobretudo no meio rural, vem apresentando, nas últimas décadas, um avanço significativo de formas contemporâneas de escravidão nos grandes centros urbanos. Esse fenômeno é particularmente evidente em setores como a indústria de confecções, com destaque para a cidade de São Paulo. No contexto das dinâmicas globais de migração e trabalho, observa-se que imigrantes têm sido alvo recorrente de promessas fraudulentas de emprego e melhores condições de vida. Diversos elementos presentes no regime escravista tradicional reaparecem nesse cenário, como o financiamento da viagem até o local de trabalho, mecanismo que cria um endividamento inicial e subordina o trabalhador à autoridade dos empregadores, perpetuando relações de coerção e vulnerabilidade.

Não é demais lembrar que a subvalorização e precarização do trabalho doméstico ainda é realidade e carrega marcas profundas da herança escravista, revelando-se como um espaço de reprodução das desigualdades raciais e de gênero. Durante o período colonial e imperial, as mulheres negras escravizadas foram amplamente destinadas às atividades domésticas, responsáveis por cozinhar, limpar, cuidar das crianças e servir às famílias brancas.

Após a abolição em 1888 essas relações de poder permaneceram sob novas formas. Sem acesso à terra, à escolarização e a empregos formais, a maioria das mulheres negras continuaram exercendo o trabalho doméstico, sob condições de informalidade, baixos salários e ausência de direitos. Muitas vezes, trabalhavam em troca de moradia, alimentação e vestuário. Antunes (1999), ao discutir a precarização e a negação do trabalho, destaca que o trabalho doméstico é uma das expressões mais evidentes da desvalorização da força de trabalho no capitalismo periférico.

Barboza (2017) observa que as condições de servidão ainda presentes em muitos



lares brasileiros revelam a continuidade de uma lógica escravista, em que o controle sobre o corpo e o tempo das trabalhadoras é exercido por meio da dependência econômica e da naturalização da hierarquia social.

Muitas das dinâmicas do trabalho doméstico também se refletem nas formas contemporâneas de trabalho análogo à escravidão, reconhecidas pela legislação brasileira. Em diversos casos, trabalhadoras domésticas são mantidas em situação de confinamento, com jornadas exaustivas, sem salário digno e privadas de liberdade. O caso de Madalena Gordiano⁴³, resgatada em 2020 após 38 anos de exploração, tornou-se símbolo dessa permanência da escravidão sob novas formas. Nas imagens abaixo percebemos um distanciamento de mais de um século no tempo, que exhibe realidades muito similares, o que se revela extremamente chocante para a atualidade.

Imagens 30 e 31 – A primeira retirada do documentário Menino 23 retrata o período escravocrata. A segunda, extraída do documentário “Precisão”, mostra trabalhadores em condições análogas a de escravo na atualidade, em área de produção e manejo de carvão vegetal.



Fontes: Documentários: *Menino 23*, 2016, 12min 2s; e *Precisão*, 2019, 7min 19s.

⁴³ De acordo com a denúncia do Ministério Público Federal do Trabalho, “Madalena foi mantida em regime análogo ao de escravidão pelos empregadores por mais de 15 anos. Durante esse tempo, além de nunca ter recebido qualquer pagamento por seus serviços e de ser submetida a jornadas exaustivas e restrição de locomoção, também lhe foi negado todo e qualquer direito trabalhista, como férias, descanso semanal remunerado e intervalos intra e interjornada, além de direitos fundamentais da pessoa humana, como alimentação, saúde, higiene, educação, lazer, entre outros.” (<https://www.mpmt.mp.br/portalcasos/news/722/112525/caso-madalena-mpf-denuncia-quatro-pessoas-por-trabalho-escravo-domestico>). Acesso em 12 de nov de 2025.



Por fim, oportuno acrescentar que durante o período da Pandemia do Covid-19 o fenômeno da exploração da mão de obra aumentou. A diminuição da oferta de trabalho e a dificuldade de fiscalização foram fatores que facilitaram a vida dos exploradores. Na obra “Trabalho Escravo Contemporâneo e Resistência em Tempos de Pandemia”, com organização de Figueira, Moura e Sudano, em aprofundada pesquisa concluída e publicada em 2022, concluem:

Com a pandemia, houve o aceleração de um processo que estava em curso. As grandes empresas terceirizavam suas atividades para obter maior taxa de lucro. Algumas áreas transferiram o trabalho realizado em escritórios ou galpões para residências particulares, como o setor da moda, que desfez seus ateliês e as pessoas dedicadas à costura passaram a atuar na atividade laboral em casa, aliciadas no Brasil ou no exterior, e, em vez de trabalharem oito horas por dia, passaram a até mais de 12 horas e de forma intensiva. O ritmo e o modo da atividade provocava Lesões por Esforço Repetitivo (LER). Ganhavam por produção e deixavam de se beneficiar dos direitos trabalhistas, como o descanso semanal, as férias, o salário desemprego, o 13º salário etc. (...) (Figueira; Moura; Sudano, 2022, p 20).

A persistência do trabalho escravo contemporâneo configura um grande desafio para a efetivação dos direitos humanos e para a consolidação de relações laborais pautadas na dignidade e na justiça social. Nesse sentido, o enfrentamento dessas práticas exige ações integradas do Estado, da sociedade civil e das instituições internacionais, abrangendo desde o fortalecimento dos mecanismos de fiscalização e punição, até a ampliação de políticas públicas voltadas à prevenção, à proteção das vítimas e à promoção de condições de trabalho decentes.

Combater a exploração laboral extrema implica reconhecer suas raízes estruturais como desigualdades socioeconômicas, vulnerabilidade migratória e precarização do trabalho, e implementar estratégias capazes de desarticular as redes que sustentam esse modelo de exploração, assegurando, assim, a defesa efetiva dos direitos fundamentais dos trabalhadores. Barboza (2017), aponta que o combate efetivo ao trabalho escravo no Brasil se iniciou em 1995, quando o país reconheceu a existência do problema, mas foi somente em 2003, que “houve a elaboração, pela Comissão Especial do Conselho dos Direitos da Pessoa Humana, do Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo, documento que estabelece as diretrizes do combate ao trabalho escravo no país e indica políticas integradas envolvendo o Executivo, o Judiciário, o Ministério Público e a sociedade civil.” (Barboza, 2017, p. 35). À partir de então passou a ocorrer uma



fiscalização ostensiva e serviços de denúncia mais eficazes, o que vem surtindo bons efeitos no combate ao trabalho escravo. Há urgência do garantismo e da efetividade de direitos, notadamente os essenciais à pessoa humana, como a liberdade, igualdade e condições mínimas de sobrevivência.

Todo o exposto evidencia a pertinência de articular o uso do documentário a temáticas de grande importância social no ensino de história. Tanto o racismo estrutural quanto o trabalho infantil impactam de forma significativa os indicadores de desempenho e permanência escolar no Brasil. Convivemos com esta realidade durante todo o processo de trabalho em sala de aula. A evasão escolar e a repetência emergem como expressões de um ciclo de exclusão educacional racializado, cuja superação demanda políticas públicas intersetoriais que enfrentem simultaneamente as desigualdades socioeconômicas, o trabalho infantil e as estruturas de discriminação que moldam as trajetórias escolares dos jovens.

De acordo com a Agência de Notícias do IBGE, “Em 2024, 3,1% das pessoas de cor branca com 15 anos ou mais de idade eram analfabetas, enquanto entre pessoas pretas ou pardas do mesmo grupo de idade, a taxa foi de 6,9%. A diferença se acentua entre os idosos: na faixa de 60 anos ou mais, 8,1% das pessoas brancas eram analfabetas, contra 21,8% entre as pretas ou pardas”.

Desse modo, esperamos que a estratégia pedagógica proposta na seção seguinte possa estimular a reflexão sobre as continuidades históricas do racismo e da exploração do trabalho no Brasil, de modo que o debate histórico em sala de aula a partir da película *Menino 23* venha contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e cidadã.



5. PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em nosso trabalho entendemos por considerar o cinema/documentário como fonte histórica. Portanto, tal assertiva demanda inferências metodológicas.

Propomos pensar as aulas de modo que suscitem debates sobre tópicos como: racismo, eugenia e escravidão contemporânea, no contexto da história brasileira, inserido no tema: “Era Vargas” no terceiro ano do Ensino Médio. Adotamos como caminho metodológico o modelo de sequência didática para o desenvolvimento da prática educativa do professor sobre o tema, com referência em Zabala (1998), para quem as atividades em sala de aula precisam estar conectadas de modo sequencial e significativo, formando uma nova e mais completa unidade de análise da prática, que são as sequências didáticas. Para este autor, sequências didáticas: “São um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos educacionais determinados, que têm princípio e fim conhecidos pelos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, ou seja, professores e alunos (Zabala, 1998, p.18).

Portanto, a sequência didática consiste numa unidade de intervenção pedagógica que tem por escopo atingir determinados fins educacionais, permitindo a análise da prática educativa a partir das variáveis a que essa prática está sujeita (Zabala, 1998).

Segundo o autor há a necessidade de se conhecer o que ocorre em sala de aula para que se possa adotar práticas de generalização daquilo que funciona, bem como rever e modificar as experiências que não deram certo, para que se crie oportunidades de um ensino capaz de viabilizar a aprendizagem (Zabala, 1998). A partir desta conduta, deve-se fazer um exame das variáveis que interferem na prática educativa, dentre elas as sequências didáticas, através da identificação das fases que a compõem, das atividades a desenvolver e das relações estabelecidas durante o processo.

Nesse sentido, as imagens fílmicas emergem como ferramentas poderosas. Elas oferecem representações visuais que podem transportar o estudante para o ambiente do passado, tornando as realidades históricas mais tangíveis e menos abstratas. No filme estudado, percebemos que as escolhas das imagens, a música, entrevistas e outros recursos, puderam ilustrar o cotidiano, as vestimentas, as paisagens urbanas e rurais, as interações sociais e as mentalidades de uma época, elementos que, por vezes, são difíceis



de serem apreendidos apenas pela leitura de textos.

Portanto, a compreensão do passado tomará como base os fatos narrados no documentário *Menino 23*, sendo o filme o elemento de evidência que será disponibilizado para o estudo dos temas propostos, pois acreditamos que as narrativas fílmicas podem tornar o passado mais acessível e engajador, facilitando a compreensão de processos complexos e a identificação com personagens e situações históricas. Ao ver e ouvir, os alunos podem desenvolver uma conexão mais profunda com os eventos estudados, problematizando o presente. Ao entender as raízes históricas de problemas sociais, os estudantes são instrumentalizados a pensar em soluções e a operar como agentes de mudança, reconhecendo que suas ações no presente podem moldar o futuro. O cinema, nesse contexto, não é apenas um espelho do passado, mas uma janela para a reflexão e a ação transformadora.

Nos apoiamos também em Hagemeyer (2012) e tantos outros estudiosos do cinema e seu potencial na educação, tendo esse uma relevante importância em seus esforços para edificar um arcabouço teórico-metodológico apto a superar a conotação depreciativa historicamente atribuída aos registros audiovisuais, conferindo-lhes não propriamente o estatuto de “verdade”, mas o reconhecimento de sua capacidade heurística para a produção de conhecimento acerca da realidade, demonstrando que tal potencial se concretiza por meio de uma linguagem própria, articulada às especificidades do contexto histórico no qual esses produtos culturais são concebidos, circulam e são apropriados.

O retro mencionado autor em sua obra demonstra o desejo de sensibilizar a comunidade historiográfica para o amplo espectro de possibilidades de pesquisa e de produção que, quando assumidas pela academia, podem resultar, tanto na elaboração de um conhecimento histórico rigoroso sobre os produtos audiovisuais contemporâneos, como na realização, por historiadores, de narrativas audiovisuais voltadas a temáticas diversas. Em qualquer dessas frentes, a História amplia seus modos de expressão e afirma sua legitimidade enquanto forma de conhecimento.

Desse modo, sugerimos ao professor que utilize outros suportes em referenciais teóricos, tais como o livro didático, a tese do professor Aguilar (2011) e outras fontes, para apresentar o conteúdo, antes da exposição do documentário. Propomos nas aulas da sequenciação didática uma abordagem diversa com os estudantes sobre as representações postas, pois, como o filme é uma visão do diretor/autor ou do produtor, carrega conceitos



de algum modo, ainda que pela sua natureza (documentário) busque demonstrar a realidade. Antes de apresentar a película, também sugerimos a apresentação das fontes em que o documentário se apoia. Desse modo, discutiremos as imagens e falas apresentados na película, criando um espaço de reflexão a partir de questionamentos como: Quem produziu? Em que época foram produzidos? Por que e para quem foram produzidos? Quais elementos são retratados nas imagens? Como foram utilizados/apropriados? Quais mensagens foram transmitidas? Elas demonstram uma realidade histórica vivida no passado e no presente? O que têm em comum? Há repetições do passado na História presente? Em que nossa sociedade precisa evoluir? O que cada um pode fazer para melhorar esta realidade?

Enfim, o intento é desenvolver não só o conhecimento histórico, mas o senso crítico e a empatia para com os temas sensíveis abordados. Apoiada por Duarte (2002) no que ela denomina “competência para ver”, pretendemos utilizar o interesse dos estudantes pelo cinema para desenvolver a percepção crítica do que se vê, problematizando questões científicas, sociais, históricas, políticas e culturais.



Considerações finais

Este trabalho de pesquisa, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Uberlândia, decorre do meu interesse acadêmico e profissional pelas fontes visuais. Desse modo, buscamos explorar as potencialidades do audiovisual como fonte histórica e ferramenta pedagógica no ensino de História.

Ao eleger o documentário *Menino 23* como objeto de estudo, propusemos uma análise aprofundada que transcende a mera exibição fílmica, mergulhando na complexidade da semiótica visual e na sua intrínseca relação com a aprendizagem histórica.

A pesquisa confirmou a relevância do universo visual na contemporaneidade e, conseqüentemente, no contexto educacional. Consideramos o documentário como importante fonte documental e recurso pedagógico legítimo.

A análise do documentário *Menino 23* permitiu-nos abordar temas sensíveis e cruciais para a formação cidadã, como o trabalho análogo à escravidão e as persistentes manifestações do racismo no Brasil e do desamparo à infância, evidenciando a dolorosa herança da escravidão. Compreendemos que o cinema, enquanto representação do real, oferece um campo fértil para a problematização de como os estudantes apreendem as imagens e suas múltiplas representações, desafiando-os a ir além da superfície e a desenvolver um olhar crítico sobre a história e a sociedade.

Nesse sentido, a dimensão propositiva deste trabalho materializa-se na sequência didática que o acompanha como anexo. Esta sequência foi cuidadosamente elaborada com o objetivo de proporcionar um estudo detalhado do documentário *Menino 23* para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Mais do que uma simples atividade complementar, a proposta visa fomentar a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a analisar criticamente as narrativas visuais, a contextualizar os eventos históricos e a refletir sobre as implicações sociais dos temas abordados.

É imperativo salientar que a sequência de aulas aqui apresentada se configura como uma proposta metodológica, um recurso pedagógico que visa subsidiar o trabalho



do professor, e não como um modelo prescritivo ou auto exaurível. Sua concepção pauta-se na flexibilidade, reconhecendo a autonomia docente e a diversidade dos contextos educacionais. Desse modo, o educador está plenamente habilitado a adaptar, reconfigurar e enriquecer as atividades propostas, alinhando-as às especificidades de sua turma, aos recursos disponíveis e aos objetivos de aprendizagem que melhor se coadunem com a realidade de sua prática pedagógica.

Espero que as aulas com o material evitem a restrita apresentação do conteúdo histórico de maneira tradicional e vertical entre docentes e estudantes, colocando na centralidade da construção do conhecimento a leitura coletiva, o debate e o uso de recursos audiovisuais em torno das temáticas propostas.

Acreditamos que, por meio dessa imersão e do debate qualificado, será possível desenvolver a conscientização e a empatia necessárias para que os alunos não apenas compreendam as raízes históricas do trabalho análogo à escravidão e do racismo, mas também se sintam instrumentalizados a atuar como agentes de transformação em suas comunidades. A educação, portanto, reafirma-se como um espaço privilegiado para a construção de um futuro mais justo e equitativo, onde o conhecimento histórico se converte em ação transformadora.

Como educadora, penso que o exercício da docência demanda uma esperança permanente no potencial transformador da educação, compreendido como um processo essencial para a construção de uma sociedade mais crítica, justa e humanizada.



Referências Bibliográficas

AI CINEMA. *A história do cinema brasileiro*. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/a-historia-do-cinema-brasileiro/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ANDRADE, R. O. *Filmes na Escola*. In: Pesquisa Fapesp. Ed. 271, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/filmes-na-escola/>. Acesso em: 25 set 2024.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (3ª ed Coleção Mundo do Trabalho). São Paulo: Boitempo, 1999.

BARBOSA, Adinaly Pereira. *Interculturalidade e decolonialidade no currículo de história: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

BARBOSA, D. J. de M. L.; SCHULZE, G. B. *Ensino de cinema na educação básica: aspectos legais*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83120>. Acesso em: 25 set 2024. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83120>.

BARBOZA, Márcia Noll. Coord. e org. *Escravidão contemporânea*. Coletânea de artigos. Volume.1. Ministério Público Federal, Brasília, 2017. <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/publicacoes>. Acesso em: 1 de nov de 2024.

BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, I., MARTINS, E.R., SCHIMIDT, M.A. (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD- LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

BEZERRA, Juliana. *Positivismo*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/positivismo/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Reflexões sobre o ensino de História*. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set 2024.

BORGES, M. N.; MIRANDA, R. R. M.; LEAL, R. C. de O.; RODRIGUES, T. D. *Cinema e consciência: desafios da formação docente*. Revista Thema, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 495–508, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1557>. Acesso em: 25 set. 2024.



BRASIL. Casa Civil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 set 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Distrito Federal, Ministério da Educação-MEC/SECAD/SEPPIR, outubro, 2004.

BRASIL ESCOLA. Nazismo. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/nazismo.htm>. Acesso em: 9 mai 2025.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. Ensino, a história e a Lei 10.639. *História & Ensino*. Londrina-PR, 10, p. 41-52, out. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Fernando-Souza-Campos/publication/276233210_O_ensino_a_historia_e_a_lei_10639/links/5897c5f9aca2721f0dae1681/O-ensino-a-historia-e-a-lei-10639. Acesso em 05 nov 2024.

CAPELATO, Maria Helena. [et al.]. *História e Cinema*. São Paulo: Alameda, 2007. (USP: história social. Série coletâneas).

CARROLL, Noël. *Ficção, não-ficção e o cinema da asserção pressuposta: uma análise conceitual*. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. Volume II. São Paulo: Editora Senac, 2005.

CARVALHO DO NASCIMENTO, Jairo. *Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula*. Fênix - Revista de História e Estudos Culturais, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1–23, 2008. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/34>. Acesso em: 25 set. 2024.

CASALECCHIL, Gabriel Avila. ROCHA, Daniel Leonel. FAETIL, Filipe. *Democratas, mas nem tanto: uma análise do eleitor bolsonarista na eleição de 2018*. Rev. Sociol. Polit., v. 32, e024, 2024. <https://doi.org/10.1590/1678-98732432e024>.

CENTRO CULTURAL FIESP. *Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE*. Disponível em: <https://centrocultural.fiesp.com.br/memoria-cultural/acervo/78d0aee6-2511-47d9-939c-fb043f635dc6/mostra-internacional-do-cinema-negro-micine>. Acesso em: 2 out. 2026.

CHRISTOFOLETTI, Rodrigo. *Enciclopédia do Integralismo: o dogma do sigma*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021. <https://doi.org/10.34019/ufjf.ebook.2021.00036>.

CINEMA EM CENA. *Menino 23: infâncias perdidas no Brasil*. Disponível em: <http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/Critica/Filme/8283/menino-23-infancias-perdidas-no-brasil>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CIPRIANO, Eloá. Série sobre a Revolta dos Malês concorre ao prêmio Internacional Black Film. Instituto Búzios, 10 set. 2020. Disponível em: <https://www.institutobuzios.org.br/serie-sobre-a-revolta-dos-males-concorre-ao-premio-internacional-black-film/>. Acesso em: 2 out. 2025.

Código Penal Brasileiro, Decreto Lei nº 2848/1940, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.803.htm. Acesso em: 6 nov 2024.



COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2007.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. Rio de Janeiro, 1929. *Actas e trabalhos*. Rio de Janeiro: s. n., 1929. v.1. 342 p. 613.94 C76. reg. 8328/06 ex.3. Disponível https://app.docvirt.com/acebibcoc_r/pageid/9790. Acesso em: 7 de nov de 2025.

Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 de nov. 2024.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, J. Cruz. *Augusto Comte e as origens do Positivismo*. Revista de História, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 363–382, 1950. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v1i3p363-382. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34860>. Acesso em: 22 jul. 2025. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v1i3p363-382>.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. *Contribuições da École des Annales para a história cultural*. Revista Campo da História, v. 8, n. 1, 2023. ISSN 2526-3943. <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-009>.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 18. Ed. São Paulo: LTr, 2019.

DIAS, Rodrigo Francisco. *Em busca da definição: Mas afinal... o que é mesmo documentário?* De Fernão Pessoa Ramos. Revista de História e Estudos Culturais, v. 6, ano VI, n. 2, abr./maio/jun. 2009. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF19/Resenha_1_Rodrigo_Francisco_Dias.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

DUARTE, Kamilla Alves. *Dominação burguesa entre o velho e o novo: a ascensão da extrema-direita no Brasil*. Serv. Soc. Soc., São Paulo, v. 146 (3), e-6628330, 2023. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.330>. Acesso em: 10 de nov de 2025. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.330>

DUARTE, L. C. Da Silva (2023). *Menino 23: a história não contada*. Revista de Comunicação Dialógica. (10), 47–52. <https://doi.org/10.12957/rcd.2023.79815> (Original work published 27 de outubro de 2023).

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. *Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil*. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p327>.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. v.1. São Paulo: Domins/Edusp, 1965.

FERRANTE, V. L. S. B. O ESTATUTO DO TRABALHADOR RURAL E FUNRURAL: *ideologia e realidade*. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais. v. 1, 1976. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1490>> Acesso em: 23 set 2024.

FERRO, Marc, 1924. *Cinema e História*. Tradução Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Edna Maria Galvão. *Privação de liberdade ou atentado à dignidade: escravidão contemporânea*. MAUAD Editora Ltda. 2013.

FILHO, Sidney Aguilar. *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FONSECA, Mariana Martins de Castilho. *Pela efetividade do trabalho decente no campo: uma análise de mecanismos alternativos para o combate ao trabalho em condição análoga à de escravo*. 2011. 228 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Racismo: estrutura e funcionamento no Brasil*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.fiocruz.br/>. Acesso em: 13 de abril de 2026.

FRANCA, Belisario. *Nota do Diretor*. Fonte: <http://www.menino23.com.br>. Acesso em: 05 nov. de 2025.

GINITY, Eliane Goulart Mac. *Ensino de história, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de história*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GIROS FILMES. *Quem somos*. Disponível em: <https://www.giros.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 out. 2025.

GONÇALVES, Renata. *Quando a questão racial é o nó da questão social*. *Rev. Katálysis*, v. 21, n. 3, p. 504-514, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/JGPd8LQgf3yWcxfrRWwjtFN/?format=html>. Acesso em: 24 set 2024. <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>.

GONZALÉS, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Coleção 2 Pontos, vol. 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. *História & audiovisual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 159 p.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Agência IBGE Notícias*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia>. Acesso em: 1 dez. 2025.

JULLIER, Laurent. MARIE, Michel. *Lendo as imagens do cinema*. Editora Senac. São Paulo, 2009. 288 p.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. 368p.

KOSELLECK, Reinhart. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-162, 1992.



LACERDA, Geisa Hupp Fernandes. SILVA, Edeson dos Anjos. ULRICH, Claudete Beise. *Um Debate sobre Corpos Infantis Negros e Escola*. Revista Interdisciplinar, v. 9, n. 3, 2024. ISSN: 2448-0916. <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i3.296>.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LIVRE DE TRABALHO INFANTIL. Página inicial. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GOOGLE. Resultados de pesquisa. Disponível em: https://www.google.com/search?sca_esvD_asRZaDNHpyxSBb-7jBFEBAGqvnAUkOJ7icxYKsHHUmfokLaxm4qnfl_CmbxzZtluEGINuK9IaUzUAYLrrCQifupXs6KK0L2Jv6NYIXh-rjsw3_T2HPbOi2SLP_Fw&q. Acesso em: 4 nov. 2025.

LOPES, Juliane Santana. *Menino 23: a simbiose entre o estético e o histórico*. Orientador: Paulo Custódio de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>.

MARTINS, José de Souza. *O Cativo da Terra*. Nova edição revista e atualizada. 9ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1979.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. *Era Vargas: a Educação como Instrumento Político*. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.14, N. 50 p. 835-853, Maio/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2481>.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. *Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100002>.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MARINGONI, Gilberto. *O destino dos negros após a Abolição*. IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Caso Madalena: MPF denuncia quatro pessoas por trabalho escravo doméstico. Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/portalcasos/news/722/112525/caso-madalena-mpf-denuncia-quatro-pessoas-por-trabalho-escravo-domestico>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira. *Trabalho escravo contemporâneo: conceituação, desafios e perspectivas*. Julianna do Nascimento Hernandez, Rayhanna Fernandes de Souza Oliveira.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

NAPOLITANO, M. *Variáveis do filme histórico ficcional e o debate sobre a escritura fílmica da História*. *História: Questões & Debates*. Curitiba v. 70, n. 1, p. 12-44, jan./jun. 2022. Universidade Federal do Paraná. Acesso em: 27 jun. 2025. <https://doi.org/10.5380/his.v70i1.81274>.



NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 1.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

NICHOLS, Bill. *Introdução do documentário*. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NOVA, C. *O Cinema e o Conhecimento da História*. In: *O Olho da História: Revista de História Contemporânea*. Salvador, v.2, n. 3. 1998. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.htm>. Acesso em: 23 out 2024.

NUNES, Benedito, 1929- N923h. *Heidegger & Ser e tempo* / Benedito Nunes. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2002, (Passo-a-passo).

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. *Menino 23: o Filme, a Tese e a Lição*. *Menino 23, Clipping*, 08/12/2015. Fonte: <http://www.menino23.com.br/2016/01/04/menino-23-o-filme-a-tese-e-a-licao/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PAPO DE CINEMA. Belisario Franca – prêmios. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/artistas/belisario-franca/premios/>. Acesso em: 2 out. 2025.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. *10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>.

PAXTON, Robert O. *A anatomia do fascismo*. Tradução de Patricia Zimbres e Paula Zimbres, São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PENAFRIA, Manuela. *Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)*. In: *VI Congresso SOPCOM*, Lisboa, 2009. Anais eletrônicos, Lisboa, SOPCOM, 2009. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 7 de set de 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. *Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial*. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. ISSN 0102-6801. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 25 set 2024. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>.

PINHEIRO, Fernanda Domingos. *Impedidos de “tratar da vida”: os desafios enfrentados pelos libertos na sociedade colonial*. *Rev. Hist. (São Paulo)* 0 (172) • Jan-Jun 2015 • <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2015.89559> . Acesso em: 20 set. 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2015.89559>.

POLETTI, Ronaldo. 1934. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 162 p. (Coleção Constituições brasileiras; v. 3).

PORTUGAL. Ministério Público. *Convenção relativa à escravatura*. Disponível em: https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_escravatura.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

Questões desestruturantes no ensino de História/Carmen Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Edison Luiz Saturnino, Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira – Porto Alegre: UFRGS, 2022.



QUINSANI, Rafael Hansen. *O Cinema visto pela História: notas sobre o desenvolvimento de um campo*. In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/cine-historia/>. Publicado em: 25 dez. 2017. Acesso em: 4 mai 2025.

RAMOS, Fernão Pessoa (org). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. Volume II. São Paulo: Editora Senac, 2005.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. *A mala e o tijolo: formação histórica por meio da cultura material*. Revista Histórias Públicas, ano 3, n. 6 - Jul/dez.2025. <https://doi.org/10.36704/rhp.v3i6.9392>.

RANKE, L. von. Die idee der universalhistorie (1835). In: RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

REDE DE COOPERAÇÃO SMARTLAB. *SmartLab*. Disponível em: <https://smartlabbr.org/> Acesso em: 23 set 2024.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Lei nº 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas*. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei n. 10.639/2003*. UNIRIO: Rovelte. 2013. Coleção Pedagógicos. p. 47-62.

ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 262p.

ROSSINI, Miriam de Souza. *As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história*. Anos 90, Porto Alegre, n. 12, 1999, p. 118-128. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6596>.

ROSSINI, Miriam de Souza. *O lugar visual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico*. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta (orgs). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Comunicação e semiótica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estêvão de Rezende Martins. *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In: *Jörn Rüsen e o Ensino de história*. Organizadores: Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 79-91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº 2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 01.06.2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCWARZ, Rodrigo Garcia. *Os limites do combate à escravidão no Brasil Reflexões sobre o combate à escravidão contemporânea no Brasil a partir de uma perspectiva garantista e democrática dos direitos sociais*. Revista de Doutrina da 4ª Região, n. 23, 29 abr. 2008. Disponível em:



https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/62618/limites_combate_escravidao_brasil.pdf
f. Acesso em: 6 nov. 2024.

SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

SILVA, Diogo Roiz da. *Consciência histórica, mudança social e ensino de história por: Jörn Rüsen e o ensino de história*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins Cidade: Curitiba-PR Editora: Editora da UFPR Ano: 2010. Revista Brasileira de História de Educação, vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 191-197. Acesso em: 2 jun. 2025.

SILVA, Francisco de Assis. *Sobre o fetichismo do capital em Karl Marx*. Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. Mauro Castelo Branco de Moura – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>.

SOUZA, Sauloéber Tarsio de. *MENINO 23 – Infâncias Perdidas no Brasil: nazismo e integralismo em episódio de abandono de crianças negras na história da educação brasileira*. In PRADO, Claudio Gonçalves; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida de. *Infância: olhares que se entrecruzam*: (org). Ituiutaba: Barlavento, 2018, p. 199-218.

SUDANO, Suliane. *Trabalho escravo contemporâneo e resistência em tempos de pandemia* / organizadores, Ricardo Rezende Figueira, Flávia de Almeida Moura, Suliane Sudano. — São Luís: EDUFMA, 2022. 508 p.

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. *Child and forced labor reporting: 3 takeaways*. 5 set. 2024. Disponível em: <https://blog.dol.gov/pt-br/2024/09/05/child-and-forced-labor-reporting-3-takeaways>. Acesso em: 15 nov. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Comunicações e Artes. *O que é decolonialismo*, por Alexandre Barbosa. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/noticias/cje-departamento-de-jornalismo-e-editoracao/o-que-e-decolonialismo-por-alexandre-barbosa>. Acesso em: 23 set. 2025.

VANOYE, Francis. GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIANNA, Oliveira. *Raça e Assimilação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

VILLAÇA, P. *Blog cinema em cena*. Resenha do dia 09/julho/2016. Acesso em: 10 abr. 2026.

XAVIER, Ismail. *Entrevista com Ismail Xavier*, concedida a Mônica Almeida Kornis e Eduardo Morettin. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 51, p. 213-238, janeiro-junho de 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862013000100012>.

YOUTUBE. Vídeo disponível na plataforma YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/Yef3gxmYL3k?t=7>. Acesso em: 18 dez. 2025.



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



ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: Como ensinar. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



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



ANEXO A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*DOCUMENTÁRIO MENINO 23- INFÂNCIAS
PERDIDAS NO BRASIL.*

**O CASO DOS MENINOS ESCRAVIZADOS NA
FAZENDA CRUZEIRO DO SUL EM CAMPINA
DO MONTE ALEGRE/SÃO PAULO.**



Foto dos meninos na Fazenda Cruzeiro do Sul. Fonte:
<https://x.com/FotosDeFatos/status/1376941435593883648>. Acesso em 8 mai. 2026.

*Controle, racismo e eugenia: A
infância negra no governo
Vargas.*



SUMÁRIO

Apresentação	04
Aula 01	08
Aula 02	20
Aula 03	29
Aula 04	36
Aula 05	47
Material complementar	58

Apresentação

O documentário *Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil*, dirigido por Belisário França e lançado em 2016, emerge como uma obra cinematográfica de profunda relevância histórica e social, ao desvelar um capítulo sombrio e pouco conhecido da história brasileira. A narrativa central do filme gira em torno da descoberta de tijolos com a insígnia da suástica nazista em uma fazenda pertencente à família Rocha Miranda, no interior de São Paulo. Este achado fortuito impulsionou uma investigação do professor e pesquisador Sidney Aguilar Filho à partir de 1998, e revelou a existência de um projeto eugenista e nazista no Brasil, onde cerca de 50 crianças, majoritariamente negras, órfãs ou abandonadas, foram retiradas de um orfanato no Rio de Janeiro na década de 1930 e levadas para trabalhar em condições análogas à escravidão na referida fazenda.

O filme explora a história de Aloysio Silva, conhecido como *Menino 23*, sobrevivente identificado desse grupo de crianças, que foram submetidas a um regime de exploração e racismo brutal.

Ao trazer à tona a história de crianças que foram vítimas de um experimento social perverso, o documentário sublinha a persistência de ideologias discriminatórias e a necessidade contínua de confrontar e dismantelar suas manifestações na sociedade contemporânea. A obra, portanto, serve como um importante instrumento para a educação e a conscientização, incentivando o debate sobre justiça social, direitos humanos e a importância da memória histórica na construção de um futuro mais equitativo.

Neste contexto se insere a nossa aproximação com o tema do documentário. Como professora de História, vejo em *Menino 23* um valioso documento histórico e potencial recurso didático. O filme oferece uma oportunidade ímpar para desmistificar a história, aprofundar a compreensão sobre a persistência de ideologias discriminatórias e fomentar o pensamento crítico dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na construção de uma sociedade mais justa.

Neste sentido, esta sequência de aulas foi pensada para trabalhar a “Era Vargas” tendo como eixo de análise a infância negra e as relações do Brasil com a ideologia nazista, a partir do documentário *Menino 23*, estabelecendo relações com o racismo, as teorias eugênicas da década de 1930 e com as permanências históricas do trabalho escravo na contemporaneidade. As atividades foram projetadas para envolver os alunos em uma investigação sobre a perpetuação de práticas coloniais e suas implicações sociais por meio de discussões, pesquisas e apresentações. Com a metodologia de sala de aula invertida e atividades práticas, o objetivo é que os alunos desenvolvam uma compreensão significativa do impacto histórico das práticas colonialistas nas estruturas sociais atuais. Serão utilizadas metodologias ativas para garantir o protagonismo dos alunos e a conexão entre o conteúdo teórico e a realidade da vida contemporânea.

Élida Sousa

Junho/2026.

Toda história é remorso.

Carlos Drummond de Andrade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 5 AULAS

MENINO 23: infâncias perdidas no Brasil

O DOCUMENTÁRIO COMO FONTE HISTÓRICA: ESCRAVIDÃO, MEMÓRIA, EUGENIA E RACISMO.



A sequência didática a seguir compõe - se de 5 aulas de 50 minutos e constará da seguinte sequência:

CONTEXTUALIZAÇÃO: ESTUDO DE CONCEITOS



EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO



DEBATES



ATIVIDADES

Figura 1: imagem gerada por inteligência artificial
[https:// https:www.canva.com/ai/thread/](https://www.canva.com/ai/thread/).

Caro (a) professor (a): Adicionamos textos de apoio no material complementar. Estes poderão ser utilizados para introduzir o conteúdo antes de iniciar o trabalho com o documentário objeto desta sequência didática. Espero que este material seja de grande utilidade para o seu trabalho.

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”
Aristóteles

AULA 01

Data	DD/MM/AAAA
Assunto	“Era Vargas”.
Ano/turma	3º ano do Ensino Médio
Tópico principal ou tema	O documentário Menino 23 como fonte histórica. Documentário histórico; Memória; Eugenia; Racismo e persistência do sistema escravocrata, no formato Trabalho escravo contemporâneo.
Instrumento mediador da aprendizagem	Dicionário ilustrado de conceitos históricos
Duração	50 minutos
Objetivos gerais:	Esta aula visa a sensibilização dos alunos e a sistematização/Compreensão crítica de conceitos importantes como racismo, eugenia, escravidão e trabalho escravo contemporâneo, a partir do estudo de um dicionário de conceitos, como base para a análise reflexiva do documentário <i>Menino 23</i> .

Objetivos específicos	Revisitar os conceitos de escravidão, racismo, Lei Áurea, bem como identificar outros conceitos importantes para a compreensão da temática do filme, tais como eugenia, trabalho escravo contemporâneo, e outros, relacionando-os aos seus contextos históricos e sociais. Desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e sistematização de conceitos. Estabelecer conexões entre práticas históricas e suas permanências na sociedade atual. Estimular o pensamento crítico sobre desigualdades raciais e formas de exploração do trabalho. Preparar os estudantes para a compreensão contextualizada do documentário Menino 23. Incentivar a participação ativa e o diálogo em sala de aula a partir da construção coletiva do conhecimento.
------------------------------	--

Roteiro e estratégias de ensino

1º momento. Acolhida e sensibilização (5–10 minutos)

A sugestão é que o professor trabalhe com os alunos em posição de círculo em sala.

Inicie a aula com uma pergunta disparadora no quadro, como:

- ***“O que essas palavras têm em comum: escravidão, racismo, eugenia?”***

Deixar que os alunos falem livremente o que já ouviram ou pensam sobre esses termos. Sugere-se que o professor não corrija os alunos de imediato — apenas registrar palavras-chave no quadro.

O objetivo aqui é ativar conhecimentos prévios, e gerar curiosidade, o que fornecerá ao professor a noção das carências de orientação dos alunos.

2º momento. Apresentação do dicionário ilustrado (20–30 minutos)

Explique que a turma terá contato com um “dicionário de conceitos” que será base para compreender um documentário posteriormente. O professor poderá distribuir o material impresso conforme exemplo a seguir, ou em slides.

Apresente cada conceito (escravidão, racismo, eugenia, trabalho escravo contemporâneo, etc), ouvindo os alunos sobre suas experiências com cada tema e, concomitantemente, apresentando o dicionário ilustrado.

Leia as definições com os alunos e explore as imagens associadas. A cada conceito, é interessante que se faça breves perguntas para estimular a reflexão, como:

“Esse tipo de prática existe apenas no passado?”

“Onde podemos perceber isso hoje?”

Destaque palavras-chave de cada definição no quadro.

3º momento. Finalização da aula (10-15 minutos)

Organize, junto com os alunos, um esquema no quadro conectando os conceitos trabalhados (ex: racismo → eugenia → práticas de exclusão → trabalho escravo contemporâneo).

Reforce as ideias principais e corrija possíveis equívocos conceituais que surgiram durante a aula.

Observações ao/a professor/a

Sugere-se que o/a professor/a já tenha trabalhado o tema “Era Vargas” anteriormente. Temas como racismo, escravidão e Lei Áurea são objeto de estudo em anos anteriores, mas se faz necessário uma revisão para melhor contextualização e estudo do documentário *Menino 23*.

De que maneira esta aula se articula com a BNCC??

EM13CHS101- Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

✚ Relaciona-se ao uso do dicionário de conceitos e à preparação para o documentário.

EM13CHS102 - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

✚ Permite trabalhar a escravidão histórica e suas permanências no trabalho escravo contemporâneo e infantil.

EM13CHS204 - Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

✚ Fundamental para abordar escravidão racial, racismo, eugenia e exploração do trabalho, ou seja, como o Estado brasileiro se organizava legalmente e com a criação de instituições de segregação social, em torno das ideologias pseudocientíficas.

EM13CHS601- Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual. **EM13CHS602.** Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

✚ Ao refletir sobre o significado dos conceitos e o contexto dos fatos, esta atividade contribuirá para desenvolver a capacidade dos estudantes de analisar criticamente as formas de organização social no Brasil colonial e (escravidão racial), as permanências do sistema de exploração do trabalho (o racismo), e as lutas pela autonomia, pela liberdade e pela promoção da cidadania.

❖ *Outras possibilidades:*

Para um maior engajamento dos alunos, o professor poderá construir o dicionário de conceitos juntamente com os alunos em sala de aula, utilizando a internet para a pesquisa dos significados das palavras e fotografias; ou, ainda, solicitar que os alunos façam um trabalho escrito extra classe, organizando o dicionário com a colagem de imagens, e posterior discussão em sala, conforme sugerido acima, com o compartilhamento de ideias, conforme a aprendizagem que os alunos adquiriram durante a feitura do material.

Recursos didáticos	Material digitado conforme segue abaixo, ou projetor de slides, quadro, giz.
---------------------------	--

DICIONÁRIO HISTÓRICO ILUSTRADO

O conhecimento histórico é ferramenta de transformação social e combate a preconceitos.

Introdução

Este dicionário reúne conceitos históricos fundamentais para compreender a história do Brasil, particularmente os temas relacionados ao escravismo, racismo estrutural, resistência negra e seus desdobramentos contemporâneos. O documento inclui definições detalhadas, contexto histórico, imagens documentais com fontes verificáveis e referências acadêmicas para cada conceito.

O dicionário abrange desde o período colonial até os dias atuais, passando pela escravidão, tráfico negreiro, movimentos de resistência como os quilombos, a abolição formal em 1888 com a Lei Áurea, e os movimentos contemporâneos de luta contra o racismo, como o Movimento Negro Unificado (MNU).

1. Escravidão

Definição e Contexto Histórico: A escravidão é definida como uma prática social e jurídica em que um ser humano é privado de sua liberdade e submetido ao domínio de outro, sendo tratado como propriedade ou “coisa” (semelhante ao conceito romano de *instrumentum vocale* ou ferramenta falante). Historicamente, a escravidão não possui uma origem única, manifestando-se em diversas sociedades antigas (Grécia, Roma, Egito) e evoluindo para o modelo de escravidão mercantil e racial no período moderno com o tráfico transatlântico. No contexto brasileiro, a escravidão foi o pilar da economia por mais de três séculos, caracterizando-se pela desumanização sistemática do africano e de seus descendentes.

Etimologia: A palavra deriva do latim medieval *sclavus*, que originalmente se referia aos povos eslavos da Europa Oriental, que foram capturados e escravizados em grande número durante a Idade Média.



Figura 2: Representação da escravidão no Brasil por Jean-Baptiste Debret. Fonte: Alexandre Bahia / Acervo Histórico.

2. Racismo

Definição e Contexto Histórico: O racismo é uma forma de discriminação e preconceito baseada na crença de que existem raças humanas superiores a outras. Como conceito moderno, surgiu no século XVI com a expansão colonial, mas consolidou-se como “racismo científico” no século XIX, quando teorias biológicas foram usadas para hierarquizar a humanidade e justificar o domínio colonial e a segregação. No século XX, após o Holocausto, o conceito foi rebatido pela ciência (genética e antropologia), que demonstrou a inexistência de raças biológicas na espécie humana, passando o racismo a ser entendido como uma construção política e social estrutural.

Etimologia: Deriva da palavra “raça” (do italiano *razza*, de origem incerta, possivelmente ligada a “linhagem”) somada ao sufixo “-ismo”, indicando um sistema de pensamento ou doutrina.



Fig.3: Manifestação contra o racismo. Fonte: Agência Brasil - 'Racismo Não'.

3. Eugenia

Definição e Contexto Histórico: A eugenia é o conjunto de crenças e práticas que visa “melhorar” a qualidade genética da população humana. Criada por Francis Galton em 1883, baseava-se na aplicação de princípios da hereditariedade para selecionar características consideradas “desejáveis” (eugenia positiva) e eliminar as “indesejáveis” (eugenia negativa), como doenças mentais, criminalidade e pobreza, frequentemente associadas erroneamente a certas etnias. No Brasil, o movimento eugenista foi muito forte nas décadas de 1920 e 1930, influenciando políticas de saúde pública e

sr. Comesse...
Quer dizer, não conhecendo a arte de plantar batatas, isto é, de fazer sonetos, o sr. escreveu um amontoado de

Toda e qualquer correspondência designada a “Saída todos” deve ser dirigida a Yves, nesta redação. Mas para isso é necessário enviar-nos coupon abaixo devidamente preenchido.

ENDEREÇO

Rua Republica do Perú, 62
Caixa Postal 97
Telephone: 22-4136
F O N - F O N — 11-1-936

Data da consulta.....



Uma Nova
Pelle Branca Fez
Voltar Minha Sorte

imigração (com o objetivo de “branqueamento” da população).

Etimologia: Do grego eugenes, que significa “bem-nascido” (eu = bem; genos = nascimento/linhagem).

Figura 4: Propaganda da Revista da semana.
Fonte: Documentário Menino 23, 2016, 17min 11s.

4. Escravidão Contemporânea

Definição e Contexto Histórico: Também denominada “trabalho análogo ao de escravo”, refere-se a situações em que o trabalhador é submetido a trabalhos forçados, jornada exaustiva, condições degradantes de trabalho ou restrição de locomoção em razão de dívida contraída com o empregador (servidão por dívida). Diferente da escravidão colonial, não há mais a posse jurídica do corpo pelo senhor, mas sim o cerceamento da liberdade e da dignidade humana por meios coercitivos e exploratórios. No Brasil, o conceito é definido pelo Artigo 149 do Código Penal.

Contexto: O reconhecimento oficial pelo Estado brasileiro ocorreu em 1995. O conceito moderno foca na violação da dignidade humana, independentemente da existência de grades ou correntes físicas.



Figura 5: Fonte: Trabalhadores resgatados de trabalho análogo à escravidão. Fonte: Ministério do Trabalho.

5. Integralismo Brasileiro

Definição e Contexto Histórico: O Integralismo foi um movimento político nacionalista de extrema-direita que surgiu no Brasil na década de 1930, inspirado nos movimentos fascistas europeus (especialmente o italiano). Fundado por Plínio Salgado em 1932 através da Ação Integralista Brasileira (AIB), o movimento defendia o Estado corporativista, o combate ao comunismo e ao liberalismo, e tinha como lema “Deus, Pátria e Família”. Seus membros eram conhecidos como “camisas-verdes” e utilizavam a saudação “Anauê” (de origem tupi). O movimento foi extinto formalmente em 1937 com o golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, mas suas ideias persistiram em organizações posteriores.

Etimologia: Deriva de “integral”, refletindo a ideia de uma sociedade “integrada” organicamente sob um Estado forte e valores tradicionais, em oposição à divisão de classes ou partidos.



Figura 6: Capa da revista “Anauê!”, principal órgão de propaganda da Ação Integralista Brasileira.
Fonte: Memorial da Democracia.

6. Nazismo e Nazismo no Brasil

Definição e Contexto Histórico: O Nazismo (Nacional-Socialismo) foi uma ideologia totalitária e de extrema-direita que governou a Alemanha entre 1933 e 1945 sob a liderança de Adolf Hitler. Caracteriza-se pelo antissemitismo, racismo biológico (crença na superioridade da “raça ariana”), nacionalismo exacerbado e oposição ferrenha ao socialismo e à democracia liberal. No Brasil, o Partido Nazista teve uma presença significativa entre as décadas de 1920 e 1930, principalmente em comunidades de



imigrantes alemães no Sul e Sudeste, tornando-se a maior seção do partido fora da Alemanha. O movimento foi proibido e perseguido pelo governo Vargas após 1938.

Figura 7: Símbolo da suástica utilizado pelo regime nazista. Fonte: Arquivo Histórico / Domínio Público.

7. Orfanato

Definição e Contexto Histórico:

Historicamente, o orfanato é uma instituição destinada ao acolhimento e educação de crianças e adolescentes órfãos ou em situação de abandono. No Brasil, a assistência à infância desamparada foi marcada, desde o período colonial, por instituições de caridade e religiosas (como as Rodas dos Expostos). Com o tempo, o modelo de grandes instituições asilares (orfanatos) passou a ser criticado em favor de modelos de acolhimento familiar e institucional que priorizam a convivência comunitária e os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



Figura 8: Antiga Roda dos Expostos utilizada para o abandono anônimo de recém-nascidos. Fonte: Museu da Santa Casa de Misericórdia.

9. Movimento Negro no Brasil

Definição e Contexto Histórico: O Movimento Negro é um conjunto de organizações e ações coletivas da população negra brasileira que luta contra o racismo, a discriminação e pela igualdade de direitos. Sua história remonta à resistência nos quilombos e irmandades religiosas, passando pela Frente Negra Brasileira (anos 1930) e culminando no ressurgimento político na década de 1970 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. O MNU denunciou o mito da



democracia racial e foi fundamental para a conquista de políticas afirmativas e a criminalização do racismo.

Figura 10: Manifestação do Movimento Negro Unificado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 1978. Fonte: Memórias da Ditadura.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo. In: *Enciclopédia Jurídica da PUCSP*. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito. Edição 1. São Paulo: PUCSP, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/92/edicao-1/racismo>. Acesso em: 11 abr. 2026. - VEJA. *Racismo, a palavra, nasceu no século 20*. Coluna Sobre Palavras, 2012. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/racismo-a-palavra-nasceu-no-seculo-20/>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- ANAUÊ! Revista Mensal Ilustrada. *Capa da revista "Anauê!"*. Rio de Janeiro, n. 20, out. 1937. Acervo: Memorial da Democracia. Disponível em: <http://memorialdedefesa.gov.br/>. Acesso em 13 abr. 2026.
- ARQUIVO HISTÓRICO. *Símbolo da suástica utilizado pelo regime nazista*. Berlim, c. 1933-1945. Domínio Público. Acervo Histórico Nacional.
- ARRUTI, José Maurício. *Quilombos e Quilombolas: indicadores e propostas de políticas públicas*. Brasília: MDH, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/568/1/Brasil-Quilombos-2018.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2026. - CONAQ. *O que é Quilombo?* Disponível em: <https://conaq.org.br/coletivos/terra-e-territorio/>. Acesso em: 12 abr. 2026.
- BATISTA, Alexandre Blankl. *O Integralismo e os intelectuais brasileiros: aspectos de um pensamento com raízes nacionais (1932-1937)*. In: XXIII Simpósio Nacional de História - ANPUH, Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206572_6488c81772d85cbabd7a1aaf78a8af83.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.
- BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. *Lei Áurea*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888. Acervo: Museu Imperial / Arquivo Nacional.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Trabalhadores resgatados em condições análogas à escravidão*. Brasília, [s.d.]. Foto de arquivo oficial. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/>. Acesso em 13 abr. 2026.
- CAMPANATO, Walter. *Manifestação contra o racismo no Brasil*. Brasília: Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em 13 abr. 2026.
- CALIL, Gilberto Grassi. *O integralismo no processo político brasileiro*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Acesso em: 11 abr. 2026.

CARLOS, Jesus. *Fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) nas escadarias do Teatro Municipal*. São Paulo, 7 jul. 1978. Acervo: Memórias da Ditadura / Instituto Vladimir Herzog. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/manifestacao-nas-escadarias-do-teatro-municipal-de-sao-paulo-em-7-de-julho-de-1978/>. Acesso em 13 abr. 2026.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* (1834-1839). Paris: Firmin Didot Frères, 1834. Acervo Histórico. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/>. Acesso em 13 abr. 2026.

DIETRICH, Ana Maria. *Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil*. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Acesso em: 11 abr. 2026. - MARCHERI, Pedro Lima. *Política, Estado e Nazismo*. Revista Internacional de Direito e Cidadania, 2013. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2013/14/2013_14_17141_17161.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>. Acesso em: 12 abr. 2026. - MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). *História do MNU*. Disponível em: <https://mnubahia.com.br/historia/>. Acesso em: 11 abr. 2026.

FLORESTA, Suzana Rodrigues. *Assistência social no Brasil: a história do orfanato São José*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUC Goiás, Goiânia, 2016. Acesso em: 11 abr. 2026. - DICIO, Dicionário Online de Português. Verbete: Orfanato. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/orfanato/>. Acesso em: 11 abr. 2026

Foto de crianças na roda dos expostos. https://www.instagram.com/p/DU_f4TZjys0/. Acesso em: 16 mai 2026.

JOÃO, Márcia (Escultora). *Monumento a Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Praça Onze, 1986. Acervo: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <https://monumentos.rio.br/id/B404/>. Acesso em 13 abr. 2026.

MÍDIA NINJA. *Mães de vítimas da violência policial puxam Grito dos Excluídos no Rio*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://midianinja.org/>. Acesso em 13 abr. 2026.

MUSEU DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO. *Roda dos Expostos (1825–1961)*. São Paulo: Santa Casa, [s.d.]. Disponível em: <https://santacasasp.org.br/museu-curiosidades/>. Acesso em 13 abr. 2026.

REVISTA DA SEMANA. *Propaganda eugenista*. Rio de Janeiro, c. 1930. Citado em: FRANCA, Belisario (Dir.). *Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil*. Documentário, 2016. (17min 11s).

SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio (Orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Acesso em: 11 abr. 2026. - DICIO, Dicionário Online de Português. Verbete: Escravidão. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escravidao/>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SOUZA, Mércia Cardoso de; et al. *Trabalho escravo contemporâneo: hoje, o mesmo de ontem*. Veredas do Direito, Belo Horizonte, v. 20, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/vd/a/Z7SBdtrRmT8Gvdt8dzt4dLz/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- MIRAGLIA, Livia. *Trabalho Escravo Contemporâneo*. Belo Horizonte: PPGD UFMG, [s.d.]. Acesso em: 11 abr. 2026.

WEGNER, Robert; NICOLADELI, Angelo. *O que é eugenia?* Invivo - Fiocruz, 2024. Disponível em: <https://www.invivo.fiocruz.br/historia/o-que-e-eugenia/>. Acesso em: 11 abr. 2026. - DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007. Acesso em: 11 abr. 2026.

AULA 2

O filme

Exibição do documentário: Menino 23: infâncias perdidas no Brasil.



Figura 12. Fonte: Documentário Menino 23-infâncias Perdidas no Brasil, 2016, 3 min,25s.

Data	
Assunto	“Era Vargas”
Ano/turma	3º ano do Ensino Médio
Tópico Principal ou tema	O documentário Menino 23 como fonte histórica. Documentário histórico; Memória; Eugenia; Racismo e persistência do sistema escravocrata, no formato Trabalho escravo contemporâneo.
Instrumento mediador da aprendizagem	A película
Duração	50 minutos
Objetivos gerais:	Compreender o contexto de teorias autoritárias no Brasil na década de 1930, e como elas legitimaram políticas discriminatórias de Estado, balizando as permanências históricas do escravismo, analisando o documentário 'Menino 23' como documento histórico e instrumento de reflexão sobre racismo, exploração do trabalho e memória.

Objetivos específicos:	Analisar o documentário como fonte histórica. Identificar a presença de ideias fascistas no Brasil da década de 1930, por meio de influências externas, e como tais ideologias contribuíram para as permanências do escravismo no século XX. Refletir sobre racismo estrutural e desigualdade. Relacionar passado e presente. Desenvolver leitura crítica de fontes audiovisuais.
<i>Roteiro e estratégias de ensino</i> 1º momento: (5 minutos) Breve exposição do filme e contextualização antes da exibição a fim de envolver os alunos e motivá-los. Entrega de roteiro de observação. 2º momento: (5 minutos) O professor poderá distribuir um roteiro escrito para os alunos e solicitar que façam anotações de fatos que chamarem mais a atenção. Em seguida, realizar a leitura conjunta do roteiro para chamar a atenção dos alunos a observarem pontos importantes tratados no documentário. 3º momento: (40 minutos) Exibição do documentário com cortes estratégicos. Apresentaremos alguns cortes como sugestão de análise, conforme a seguir. Nossa sugestão ultrapassa 6 minutos. Entretanto, o professor poderá adaptar conforme sua concepção do que pode ser suprimido na película. Uma opção é suprimir partes onde profissionais de diversas áreas do conhecimento são entrevistados. • Iniciar do min. 7 ao 48 min; • 53 min a 54 min; • 1 h a 1 h e 4 min. • Total: 46 minutos. Este tempo do filme abarca as principais questões abordadas. 4º momento: Anotações no roteiro fornecido pelo professor. (concomitante) ❖ Outras possibilidades <i>A seguir elaboramos um roteiro para servir de instrumento (guia ou roteiro) para o professor. Em seguida, preparamos o material do aluno.</i>	
	Objetivos do roteiro:

Observações ao/a professor/a	Evitar respostas prontas; estimular a escuta sensível e crítica; preparar para a compreensão de racismo estrutural; valorizar o documentário como experiência histórica.
-------------------------------------	--

De que maneira esta aula se articula com a BNCC

EM13CHS102 - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

✚ Ao analisar o documentário, os alunos podem identificar como as elites brasileiras da época (representadas pela família Rocha Miranda) adotaram e aplicaram matrizes conceituais como a Eugenia, o Darwinismo Social e o Integralismo, ou seja, como as ideologias hegemônicas foram utilizadas para justificar a desumanização e o "branqueamento" da população brasileira.

EM13CHS204 – Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

✚ A obra permite discutir a formação do território brasileiro a partir da lógica da fazenda como unidade de produção e controle social. A Fazenda Cruzeiro do Sul é apresentada não apenas como um espaço geográfico, mas como um território de confinamento que mimetizava a estrutura de campos de concentração, refletindo a continuidade de práticas coloniais no interior de São Paulo.

EM13CHS404 - Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais

✚ O documentário é central para discutir a transição entre a escravidão formal e as formas contemporâneas de trabalho forçado. A substituição dos nomes dos meninos por números (como o protagonista Aloysio Silva, o "23") ilustra a despersonalização do trabalhador e os impactos psicológicos e sociais devastadores da exploração infantil disfarçada de "projeto educacional".

EM13CHS601 - Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

✚ A narrativa foca no resgate da memória e na quebra do silêncio histórico imposto às vítimas. O diálogo com esta habilidade ocorre ao conectar o sofrimento desses meninos com as demandas atuais da população negra por reparação histórica, visibilidade e combate ao racismo estrutural que permitiu que tal crime permanecesse oculto por décadas.

EM13CHS602. Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos

ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.



Assistir à película e debater como as ideologias reverberaram nas ações do Estado e compõem a política de diversos países latino-americanos traz grande contribuição para a compreensão do presente e das permanências do racismo e exclusão social.

Recursos didáticos	Projektor de imagens para imersão visual, quadro e material escrito a ser entregue aos alunos, conforme consta a seguir.
---------------------------	--

Pontos de observação para o documentário *Menino 23*:

1. Histórias e experiências: Observe as trajetórias das crianças retratadas no documentário:

- 1.1. suas origens;
- 1.2. as condições em que viviam;
- 1.3. as experiências de trabalho, disciplina e controle;
- 1.4. Perceba como essas histórias são narradas e quem tem voz ao longo do filme.

2. Relações de poder

- 2.1. Atente para as relações estabelecidas entre adultos e crianças, proprietários e trabalhadores, autoridades e vítimas;
- 2.2. Observe como o poder se manifesta: por meio de ordens, punições, silêncios, medo ou naturalização da violência.

3. Violência e exploração

- 3.1. Note as diferentes formas de violência presentes no documentário, tanto explícitas quanto sutis;
- 3.2. Observe como o trabalho aparece na vida das crianças e quais limites são ultrapassados.

4. Racismo e desigualdade

- 4.1. Repare nos marcadores sociais apresentados no filme, como cor da pele, origem social e condição econômica;

4.2. Observe como esses elementos influenciam o destino das crianças e a forma como são tratadas.

5. Silêncios e apagamentos

5.1. Perceba o que não foi dito por muito tempo e só aparece agora por meio da investigação histórica;

5.2. Observe como o esquecimento, o silêncio e a ausência de registros também fazem parte da história.

6. Emoções e desconfortos

6.1. Preste atenção às emoções provocadas pelo documentário: indignação, tristeza, surpresa ou desconforto;

6.2. Essas sensações também são parte importante da compreensão histórica.

7. Passado e presente

7.1. Observe possíveis conexões entre o que o documentário apresenta e situações do Brasil atual, especialmente no que diz respeito ao racismo, à exploração do trabalho e à violação de direitos.

Observação 01: Se preferir, o (a) professor (a) poderá substituir este roteiro pelo questionamento a seguir:

Observação 02: Sites onde o Documentário Menino 23 está disponível:

https://www.reddit.com/r/brasil/comments/e7vlr7/menino_23o_filme/

https://www.youtube.com/watch?v=M_Bjo7YE9fg&t=2772s.

https://www.youtube.com/watch?v=62v_ky-s6y8 – consta uma crítica.

<https://www.youtube.com/watch?v=5sU004NC69U&t=19s> – consta uma análise do documentário.

MATERIAL DO ALUNO

DOCUMENTÁRIO: MENINO 23: INFÂNCIAS PERDIDAS NO BRASIL.

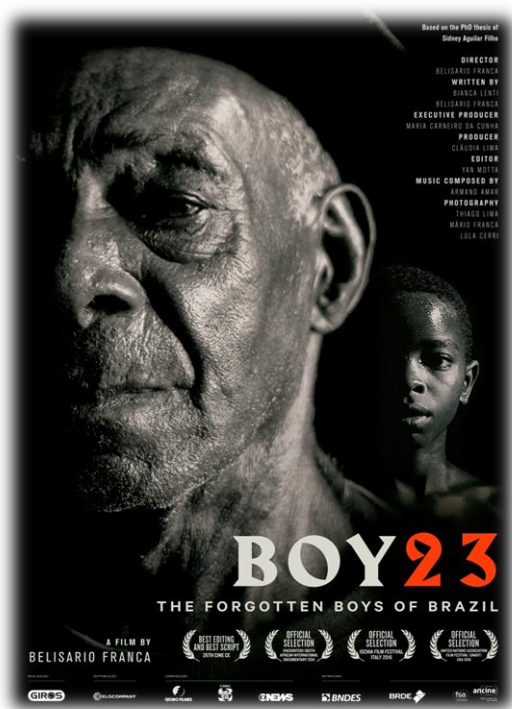


Figura 13: Cartaz oficial do documentário Menino 23 (2016).

Tudo começou com uma descoberta “bizarra” em uma fazenda do interior de São Paulo: tijolos marcados com a suástica nazista. O historiador Sidney Aguilar encontrou a “ponta do novelo” de uma história esquecida: 50 meninos negros ou pardos foram retirados de um orfanato e levados para trabalhar como escravos nesta fazenda.

Prepare-se para mergulhar nesta triste história, que é um drama real vivido por crianças e adolescentes brasileiros em plena década de 1930.

Onde acessar o filme:



<https://youtu.be/RkvcW2bamEs>



ORIENTAÇÃO AOS ALUNOS

CARO (A) ALUNO (A): Durante o documentário, observe atentamente os aspectos abaixo. Registre suas percepções de forma breve.

1. HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

O que você observou sobre:

Origem das crianças	Condições de vida	Trabalho e disciplina
---------------------	-------------------	-----------------------

Anotações:

2. RELAÇÕES DE PODER

Quem exerce o poder?

Resposta: _____

Como ele aparece?

() Ordens () Medo () Punições () Silêncio

3. VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO

Que tipos de violência aparecem no documentário?

Resposta: _____

4. RACISMO E DESIGUALDADE

Como o racismo aparece no documentário?

() Explícito () Implícito () Estrutural

Justifique: _____

5. SILÊNCIOS E APAGAMENTOS

Por que essa história ficou invisível por tanto tempo?

Resposta: _____

6. EMOÇÕES

O que você sentiu ao assistir o documentário?

() Indignação () Tristeza () Surpresa () Revolta

Explique:

7. PASSADO E PRESENTE

Que relações você consegue fazer com o Brasil atual?

Resposta: _____

💬 REFLEXÃO FINAL

O documentário contribui para a História? Por quê?

Resposta: _____

Aproveite o filme!!!!

Referências bibliográficas:

1. Documentário Menino 23: infâncias perdidas no Brasil, 2016. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=mIVGUyDj4x0>
2. https://www.pensador.com/frases_marcantes_inspiradoras_martin_luther_king_jr/
3. <https://www.google.com/search?q=documentario+menino+23&oq=documentario+menino>.
4. <https://stock.adobe.com/br/search?k=youtube+logo>

AULA 3 – Atividades de análise do documentário

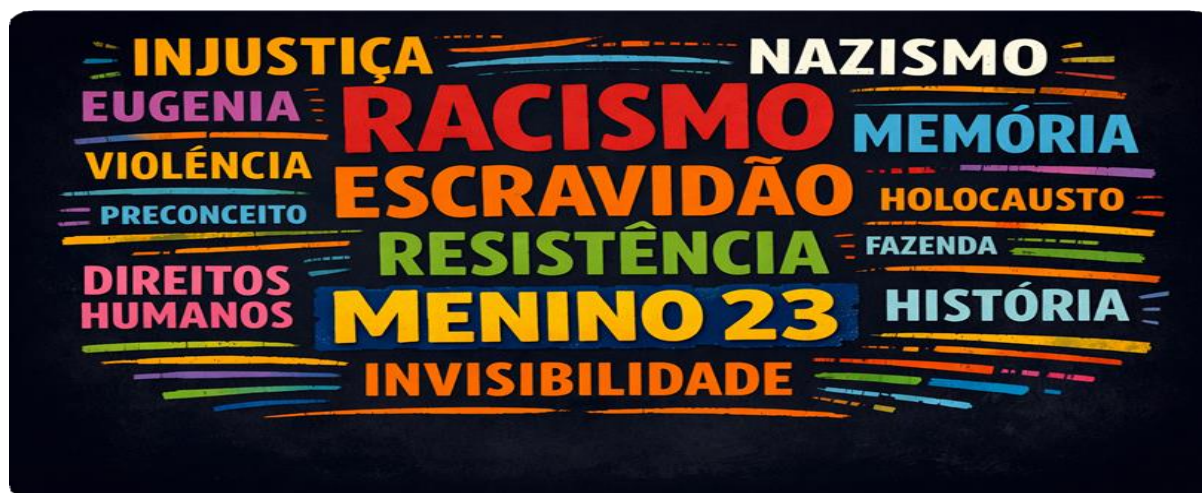


Figura 14: imagem gerada por inteligência artificial: <https://chatgpt.com/c/>.

Data	DD/MM/AAAA
Assunto	“Era Vargas”
Ano/turma	3º ano do Ensino Médio
Tópico principal ou tema	O documentário Menino 23 como fonte histórica. Documentário histórico; Memória; Eugenia; Racismo e persistência do sistema escravocrata, no formato Trabalho escravo contemporâneo.
Instrumento mediador da aprendizagem	Nuvem de palavras, debate e produção escrita por meio de carta aberta e/ou diário de um sobrevivente.
Duração	50 minutos
Objetivos gerais:	Compreender as raízes históricas do racismo no Brasil e as permanências de práticas análogas à escravidão no período pós-abolição, desconstruindo o mito da democracia racial.
Objetivos específicos:	Analisar criticamente os fatos narrados no documentário, a fim de: Compreender a influência de ideologias eugênicas e nazifascistas na década de 1930.

Identificar continuidades da exploração do trabalho negro após 1888.

Refletir sobre a importância da memória para o combate ao racismo.

Desenvolver empatia e pensamento crítico sobre desigualdades atuais.

Roteiro e estratégias de ensino

1º momento: (5-10 minutos) Antes de iniciar a aula, sugere-se que o professor convide os alunos a se organizarem em um círculo na sala de aula. Em seguida, informar aos alunos que o elemento mobilizador de ideias será uma nuvem de palavras que a turma irá produzir conjuntamente a partir do documentário assistido.

Iniciar abordando o filme assistido na aula anterior, estimulando os alunos a pensarem em tudo que mais chamou a atenção deles na película, e solicitando que verbalizem isto em apenas uma palavra (para que possa haver participação de toda a turma). O professor poderá sugerir questões que levem os alunos a pensarem sobre o assunto, como: *"Quais sentimentos definem a história do Menino 23?" Ou poderá utilizar o próprio roteiro da aula anterior para motivar a reflexão sobre diversos aspectos do filme.*

As palavras ditas pelos alunos irão compor uma **Nuvem de Palavras** interativa, que poderá ser feita no quadro, em uma cartolina ou na modalidade virtual.

2º momento: (20-30 minutos) A cada resposta dada pelos alunos, as palavras vão compondo a nuvem, e o professor poderá provocar discussão sobre o sentido delas no documentário.

3º momento: (10-15 minutos) Observação da nuvem de palavras que foi produzida e finalização da aula com as conclusões da turma, onde o professor conduzirá o debate de modo que haja a manifestação dos alunos sobre o sentido de cada termo para a vida dos meninos que viveram os fatos narrados no documentário.

❖ Outras possibilidades:

Vamos sugerir uma outra atividade ao professor, à qual denominaremos de **“Cápsula da memória”**.

Neste momento o professor proporá um desafio para a turma e poderá iniciar a atividade provocando os alunos para que mobilizem suas ideias e sua compreensão sobre o filme assistido.

Em seguida, lançar a ideia para a turma: Criar um "Artefato de Memória" para que essa história nunca seja esquecida.

Apresentar aos alunos a proposta para a atividade: escrita de uma **Carta aberta para o Senhor Aloísio Silva** (Menino 23), ou para o **Senhor Argemiro**, OU um **Diário de um Sobrevivente**, um documento ficcional, no qual o aluno vai se imaginar como um dos "meninos" ou um de seus descendentes.

Esta atividade poderá ser concluída com a apresentação das produções e síntese final sobre o papel da história como ferramenta de resistência.

Apresentaremos a seguir uma sugestão de atividade escrita que abarca as duas propostas. A primeira sugestão da nuvem de palavras apresenta-se já confeccionada, para que os alunos explorem os conceitos e faça a conexão entre eles e a história contada na película; a segunda sugestão também compõe esta atividade.

Por oportuno, reiteramos que a proposta desta aula, assim como de toda esta sequência didática, é apresentar sugestões e ideias que possam ser aplicadas pelo professor nas aulas de História para explorar o tema do documentário. Por esta razão, delineamos aqui algumas proposições passíveis de serem flexibilizadas e o exemplo escrito a seguir é apenas uma dessas possibilidades.

Observações ao/a professor/a

É bem provável que as sugestões para esta aula se desdobrem em duas aulas, visto que são atividades que demandam tempo maior. Por esta razão, sugerimos que o professor programe duas aulas de 50 minutos, caso queira realizar ambas as atividades. Contudo, e como nossa sequência didática é composta por apenas 5 aulas, optamos por apresentar mais de uma proposta, pensadas para esta abordagem, de modo que o professor possa fazer sua melhor escolha.

De que maneira esta aula se articula com a BNCC

EM13CHS101 - Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

✚ A criação da nuvem de palavras exige que os alunos realizem uma leitura atenta e crítica das diversas fontes (o documentário em si, depoimentos, textos de apoio, debates em sala). Eles precisam identificar os termos mais significativos que representam os processos históricos e culturais abordados, exercitando a capacidade de síntese e de discernimento de informações cruciais para a construção de uma compreensão multifacetada do passado.

EM13CHS404 - Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

✚ A escrita de um diário ou carta permite que os alunos explorem, de forma subjetiva e aprofundada, os impactos devastadores do trabalho forçado e dos castigos físicos na vida dos meninos. Eles podem descrever as condições desumanas de trabalho, os sentimentos de despersonalização, as sequelas físicas e emocionais, e a perda da infância, conectando-se diretamente com os múltiplos aspectos e efeitos do trabalho exploratório e suas consequências na vida dos indivíduos.

EM13CHS502 - Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

✚ A produção textual é uma ferramenta poderosa para desenvolver a empatia e a problematização ativa. Ao se colocar no lugar de um sobrevivente, o aluno vivencia (simbolicamente) as desigualdades e o preconceito, refletindo sobre a violação dos Direitos Humanos e a necessidade de sua promoção. A carta ou diário se torna um manifesto pessoal contra a injustiça e em defesa da dignidade humana, estimulando a reflexão sobre a responsabilidade individual e coletiva na garantia desses direitos.

EM13CHS601 – Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

✚ A atividade permite que os alunos expressem as demandas e os anseios dos afrodescendentes a partir de uma experiência histórica concreta. Seja mobilizando a percepção de cada um sobre o filme, através da expressão por meio das palavras, seja na carta aberta (pedindo justiça, reconhecimento e reparação) ou no diário (refletindo sobre a identidade, a resistência e a busca por dignidade), os alunos conectam as vivências passadas com as lutas presentes por igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira, compreendendo a continuidade dos processos históricos e a importância da memória.

EM13CHS602. Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

✚ Assistir à película e debater como as ideologias reverberaram nas ações do Estado e compõem a política de diversos países latino-americanos traz grande contribuição para a compreensão do presente e das permanências do racismo e exclusão social.

Recursos didáticos	Projeto de imagens para o caso de o professor utilizar uma nuvem de palavras pronta; quadro, celular e material impresso para os alunos.
---------------------------	--

Atividade pedagógica:

Disciplina: História

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Querido (a) aluno (a),

A nuvem de Palavras será o seu Ponto de Partida. Ela condensa os conceitos e sentimentos mais marcantes do documentário *Menino 23*. Observe-a com atenção, pois ela será a sua fonte de inspiração e o alicerce para a sua produção textual.



Figura 15: Nuvem de palavras com conceitos centrais do documentário, gerada por inteligência artificial:
<https://gemini.google.com/app/>.

Proposta da Atividade: Conectando Palavras e Histórias



Sua tarefa será mergulhar nos temas do documentário "Menino 23" e, a partir da nuvem de palavras, criar um texto que reflita criticamente sobre a obra e seus impactos. A atividade será dividida em duas partes:

Parte 1: **Seleção e Significado (Individual)**

1. Escolha de Palavras: Selecione entre 5 e 7 palavras da nuvem que mais chamaram sua atenção ou que você considera mais representativas para discutir os temas do documentário.

2. Conexões Iniciais: Para cada palavra selecionada, anote ideias, sentimentos, cenas do documentário ou conceitos que vêm à sua mente. Pense em como essas palavras se relacionam entre si e com a história dos "meninos 23".

Parte 2: **Produção Textual Criativa (Individual ou em Dupla)**

Com base nas palavras selecionadas e nas suas reflexões da Parte 1, elabore um dos seguintes tipos de texto (escolha apenas um):

- **Carta Aberta/Manifesto:** Escreva uma carta aberta à sociedade ou um pequeno manifesto que, a partir das palavras selecionadas, denuncie as injustiças retratadas no filme e proponha reflexões sobre como evitar que tais atrocidades se repitam. O texto deve ser engajado e propositivo.
- **Diário de um Sobrevivente (Ficcional):** Imagine-se como um dos "meninos 23" ou um de seus descendentes. Escreva uma página de diário que, usando as palavras da nuvem, expresse sentimentos, memórias ou a luta por justiça e reconhecimento.



- O texto deve ter entre 200 e 400 palavras.
- As palavras selecionadas na Parte 1 devem ser incorporadas de forma orgânica e significativa no seu texto.
- Busque originalidade e profundidade na sua abordagem.
- O objetivo é demonstrar compreensão dos temas do documentário e capacidade de expressá-los de forma criativa e crítica. Não se esqueça do título.

Agora use sua criatividade !!!!!

[illegible]

AULA 4 – Exploração de imagens do documentário *Menino 23*.

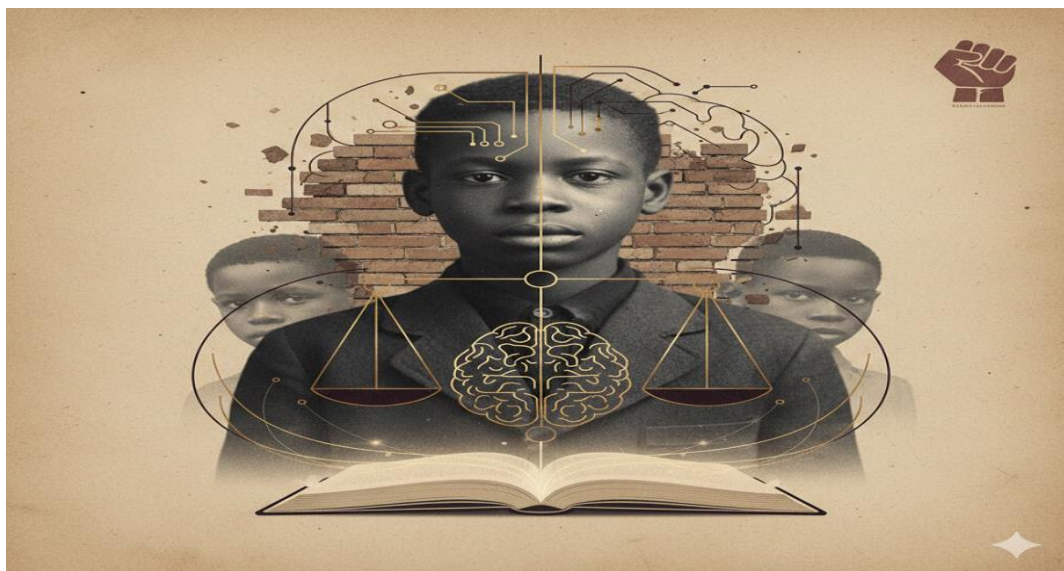


Figura15: imagem gerada por inteligência artificial: <https://www.canva.com/ai/thread/>.

Data	DD/MM/AAAA
Assunto	“Era Vargas”
Ano/turma	3º ano do Ensino Médio
Tópico principal ou tema	O documentário <i>Menino 23</i> como fonte histórica. Documentário histórico; Memória; Eugenia; Racismo e persistência do sistema escravocrata, no formato Trabalho escravo contemporâneo.
Elemento mediador da aprendizagem	Imagens marcantes retiradas do documentário
Duração	50 minutos
Objetivos gerais:	Promover a reflexão crítica sobre a história do Brasil, desvelando aspectos pouco explorados da discriminação racial, através de figuras estereotipadas mostradas no documentário; da eugenia e do trabalho forçado de menores. Estimular o desenvolvimento do pensamento histórico e sociológico, capacitando os alunos a analisar criticamente as relações de poder e as estruturas de desigualdade.

	Fomentar a consciência cidadã e a defesa dos Direitos Humanos, a partir da compreensão das violações históricas e de seus legados no presente.
Objetivos específicos:	Identificar as manifestações da ideologia eugênica e do racismo estrutural no contexto brasileiro da década de 1930, conforme mostrado no documentário por meio de cenas que retratam as pesquisas e crenças da época. Analisar as condições de trabalho forçado e os castigos físicos impostos aos meninos negros, compreendendo a desumanização e a exploração infantil. Questionar o papel do Estado brasileiro e de suas instituições (como o sistema de tutela de menores) na permissão e facilitação da exploração de crianças vulneráveis. Comparar as narrativas históricas oficiais com as vozes dos sobreviventes, desenvolvendo a capacidade de análise de diferentes fontes. Debater a persistência das desigualdades e preconceitos na sociedade contemporânea, relacionando-os aos processos históricos abordados no filme. Propor ações e reflexões que promovam a valorização da diversidade e o respeito aos Direitos Humanos.

Roteiro e estratégias de ensino

1º momento: (5 - 10 minutos) Os elementos mobilizadores de ideias nesta aula serão imagens captadas do documentário em análise. Assim, o professor poderá iniciar a aula estimulando os alunos a falarem sobre as imagens que mais chamaram a atenção dos mesmos no filme.

A sala poderá ser dividida em grupos com tantos alunos quantos o professor considerar viável. Neste momento, eles terão a oportunidade de compartilhar suas ideias sobre imagens impactantes do filme e darem suas opiniões.

2º momento: (3-5 minutos) Em seguida, o professor poderá distribuir o material impresso aos alunos, conforme o exemplo a seguir.

3º momento: Leitura e observações junto à turma conduzindo o debate e a leitura crítica das cenas/imagens. (15-20 minutos)

4º momento: Deixar que os alunos resolvam a atividade proposta – em grupo.

❖ *Outras possibilidades*

Se julgar mais apropriado, ao invés de entregar a atividade proposta para esta aula, o professor poderá explorar o lado artístico dos alunos solicitando que façam um desenho da (s) cena (s) que foram mais marcantes para eles.

Esta atividade criativa poderá ser exposta nas paredes da própria sala de aula, como elemento visual, e/ou por meio de debate onde os alunos terão a oportunidade de falar sobre seus desenhos e as razões de suas escolhas. Ainda poderão expor a arte em outros locais de maior visibilidade da escola para que haja o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos.

Observações ao/a professor/a	
-------------------------------------	--

De que maneira esta aula se articula com a BNCC

EM13CHS101- Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

✚ Esta atividade articula-se com a pesquisa de Sidney Aguilar Filho, através dos depoimentos de sobreviventes, imagens de arquivo, filmes da década de 1930 (como a cena de Grande Otelo), documentos da família Rocha Miranda e do orfanato.

EM13CHS104- Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

EM13CHS404 - Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

✚ Através destas atividades os alunos compreendem a transição da escravidão formal para formas análogas, analisando as consequências físicas, psicológicas e sociais do trabalho exploratório. Desenvolvem a capacidade de identificar relações de poder no ambiente de trabalho e a importância da dignidade humana.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

✚ Como o filme é um estudo de caso sobre a negação dos Direitos Humanos, os alunos são levados a problematizar as raízes históricas e sociais das desigualdades e preconceitos, incentivando a defesa da dignidade humana e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

EM13CHS601- Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

✚ Os alunos conectam a história dos "meninos numerados" com as demandas contemporâneas do movimento negro por reparação histórica, combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, através da afirmação de sua identidade, e como esse movimento impulsionou políticas afirmativas no Brasil. Compreendem que a luta por direitos é um processo contínuo.

✚ **EM13CHS602.** Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

✚ Esta competência dialoga muito bem com o documentário, e ao realizar a análise de cenas, os alunos poderão identificar o paternalismo que aparece na falsa ideia de “proteção” e “cuidado” oferecida às crianças, quando, na realidade, elas eram privadas de liberdade e utilizadas como mão de obra explorada. Bem assim, o autoritarismo pode ser identificado na imposição de disciplina rígida, na ausência de direitos e na naturalização da violência e da obediência, características presentes tanto no contexto retratado pelo filme quanto em regimes autoritários latino-americanos.

Recursos didáticos	Projetor de imagens para o caso de o professor apresentar as imagens desta forma; quadro, celular e material dos alunos.
---------------------------	--

Atividade pedagógica:

Disciplina: História

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Querido (a) aluno (a),

Nesta aula iremos realizar a análise de algumas imagens/cenas marcantes do documentário em estudo.

MENINO 23

Infâncias Perdidas no Brasil e a herança do autoritarismo

PARTE 1: SÍMBOLOS E IDEOLOGIAS

Observe as imagens abaixo, retiradas do documentário. A presença de símbolos nazistas em documentos e objetos mostra a presença de tais ideologias em solo brasileiro.



4 min 50s.



33 min 5s.

1. Vamos pensar: De que maneira a presença da suástica em objetos cotidianos (tijolos) e em seres vivos (gado) revela a influência das ideias nazistas na elite brasileira da época?

PARTE 2: AS DESIGUALDADES SOCIAIS: como o estado tutelava o direito das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade?

O orfanato, a família Rocha Miranda e a falha na tutela do Estado

O documentário *Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil* apresenta cenas cruciais que retratam o orfanato (Educandário Romão de Mattos Duarte, no Rio de Janeiro) e a atuação da família Rocha Miranda. Essas sequências são fundamentais para discutir como o Estado brasileiro, sob o pretexto de "proteção", permitiu a entrega de menores vulneráveis a uma elite ideologicamente comprometida com o nazismo e o integralismo.

O Contexto Jurídico: O Código de Menores de 1927

Na década de 1930, a legislação vigente era o Código de Menores de 1927 (conhecido como Código Mello Mattos), a primeira lei específica para a infância no Brasil. Embora seu texto falasse em "assistência e proteção", na prática, a lei operava sob uma lógica de vigilância e repressão para os menores considerados "abandonados ou delinquentes".

Aspectos da lei	Realidade do caso <i>Menino 23</i>
Tutela do Estado	O Estado detinha a guarda legal dos órfãos. No entanto, a "proteção" consistia em institucionalizá-los e, frequentemente, transferir sua guarda para particulares sob o pretexto de "aprendizado agrícola" ou "doméstico".
Poder Discrecionário	O juiz de menores e os diretores de instituições tinham poder absoluto para decidir o destino das crianças, sem fiscalização real sobre o que acontecia após a saída do orfanato.
Ideologia higienista	A lei era permeada pelo pensamento de que crianças pobres e negras precisavam ser "regeneradas" pelo trabalho braçal, o que justificava o envio dos meninos para fazendas.



10 min 7 s.



19 min 53s.

1. Dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) mostram que crianças negras, adolescentes e /ou com alguma deficiência são os menos procurados para adoção. Na sua opinião, de que maneira podemos combater o preconceito de modo que todas as crianças alcancem o direito de serem adotadas?
 2. O que pode ser feito para melhorar o sistema de acolhimento e a vulnerabilidade de crianças negras no sistema de adoção e medidas socioeducativas? Será necessário reforçar a vigilância constante sobre os Direitos Humanos?
-

PARTE 3: A DESUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO

A história dos 50 meninos que foram retirados de um orfanato no Rio de Janeiro para trabalhar em regime de escravidão demonstra como a sociedade brasileira da época tratava os negros e pardos, mesmo após a abolição formal da escravidão.

3.1. A desumanização por meio de estereótipos



18min 18s



22min 58s



9min18s.



53min 18s

1. A primeira imagem foi mostrada no documentário - retirada de um filme da década de 1930, com personagem do uberlandense Grande Otelo pegando alimento escondido e comendo de maneira considerada "deseducada". Esse não é apenas um registro cômico da época, mas um reflexo das matrizes conceituais hegemônicas daquele período. Diante disso, vamos pensar: de que modo há intencionalidade desta cena em desmoralizar a imagem do negro?
2. Relacione a imagem da escolha dos meninos (descrita pelo Sr. Aloísio como "escolha de gado") com o projeto de eugenia que buscava "selecionar" os indivíduos mais fortes para o trabalho.
3. Como a numeração das crianças e adolescentes na Fazenda reforça a desumanização?

3.2. A desumanização por meio de tratamento degradante e do trabalho forçado.



47min34s.



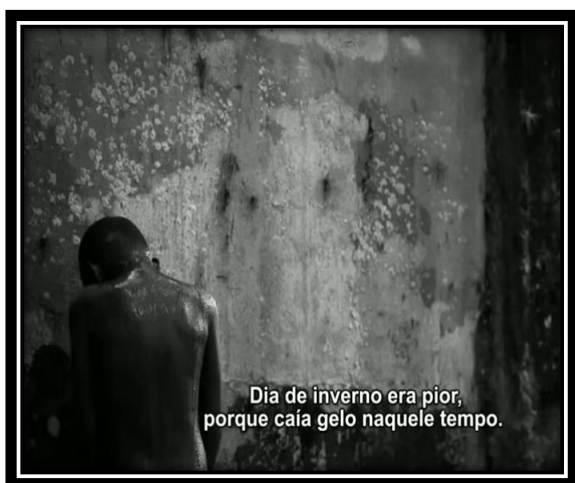
48min01 s.



41min 7s



40min46s



40min 40s



44min 38s

1. As cenas de trabalho forçado, banhos gelados pela manhã, castigos físicos e vigilância constante são exemplos claros de violações de Direitos Humanos fundamentais, como o direito à dignidade, à liberdade, à integridade física e psicológica, à educação e à infância. O que mais lhe chamou atenção nestas cenas?

PARTE 4: MEMÓRIA E SILENCIAMENTO

Os sobreviventes Aloísio e Argemiro guardaram essas memórias em silêncio por décadas.



8min 37 s



36min 14s

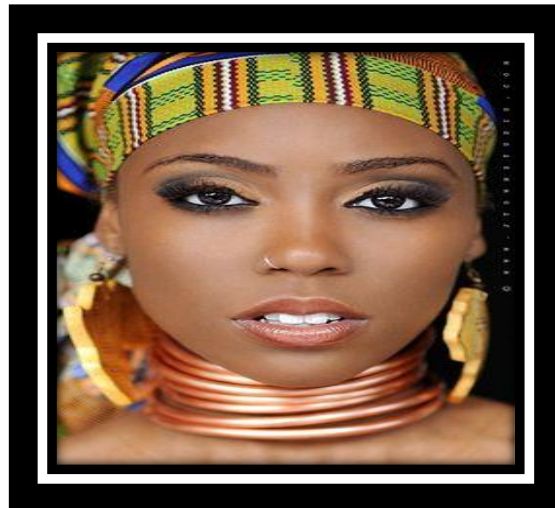
1. Comente o que foi mais marcante nos depoimentos dos sobreviventes Senhor Aloísio (Menino 23) e Senhor Argemiro.

2. Reflita: Por que é importante para a história do Brasil que esses "traumas silenciados" venham a público através de documentários e pesquisas acadêmicas?

5. DEBATENDO A AUTOESTIMA NO BRASIL ATUAL: RECONSTRUINDO A IDENTIDADE DA POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE.



13min 08s



<https://www.google.com/search?q.>

1. Estética e Representatividade: Como o racismo institucional afeta a forma como jovens negros se veem hoje?

2. Superação do "Lugar Designado": Os meninos foram levados para realizar trabalhos pesados e eram tratados de maneira desumana. Como os jovens de hoje podem ocupar espaços de poder (universidades, lideranças, política)?

3. Redes de Apoio: A importância de conhecer a própria história para não aceitar que outros definam seu valor.

Fontes:

<https://revistaft.com.br/aocao-tardia-analise-sobre-o-perfil-da-adocao-no-brasil/>. Acesso em 20 abr. 2026.

<https://www.google.com/search?q.> Acesso em: 28 abr. 2026.

AULA 5 – Análise de textos jornalísticos a partir da problemática do trabalho escravo contemporâneo – e infantil.

Data	DD/MM/AAAA
Assunto	“Era Vargas”
Ano/turma	3º ano do Ensino Médio
Tópico principal ou tema	O documentário <i>Menino 23</i> como fonte histórica. Documentário histórico; Memória; Eugenia; Racismo e persistência do sistema escravocrata, no formato Trabalho escravo contemporâneo.
Elemento mediador da aprendizagem	Textos jornalísticos sobre “Trabalho escravo infantil contemporâneo”, para dialogar com os temas do documentário.
Duração	50 minutos
Objetivos gerais:	Compreender as raízes históricas do racismo no Brasil e sua manifestação contemporânea no trabalho infantil, estabelecendo paralelos entre a experiência dos "meninos de Campina do Monte Alegre" e os dados atuais sobre a exploração da mão de obra negra e infantil.
Objetivos específicos:	Analisar como a abolição incompleta (13 de maio) contribuiu para a manutenção de ciclos de pobreza e exploração da população negra. Identificar a permanência de práticas de escravidão contemporânea e sua incidência desproporcional sobre crianças e adolescentes negros. Discutir o papel das ações afirmativas e do Estatuto da Igualdade Racial como ferramentas de reparação e garantia de direitos fundamentais. Desenvolver empatia e consciência crítica através da história de Aloísio Silva (o "Menino 23") e outros sobreviventes, para que os alunos tenham condições de reconhecer o racismo quando deparar com a prática do mesmo. Questionar narrativas que normalizam a exploração; apoiar políticas e movimentos que lutam pela igualdade racial; educar outras pessoas com o conhecimento que adquiriram, e capacidade de iniciativa para denunciar casos de trabalho escravo e exploração.
Observações ao/a professor/a	

De que maneira esta aula se articula com a BNCC

EM13CHS101- Analisar diferentes fontes e narrativas para compreensão de processos históricos e culturais.

✚ Esta atividade articula o filme com a realidade brasileira atual. Textos jornalísticos como fonte intenciona chamar a atenção dos educandos para as permanências das práticas escravistas e motivar a compreensão de que é preciso haver mudanças urgentes e que todos nós somos responsáveis por elas.

EM13CHS404 - Identificar múltiplos aspectos do trabalho e seus efeitos.

✚ Os alunos compreendem a transição da escravidão formal para formas análogas, analisando as consequências físicas, psicológicas e sociais do trabalho exploratório na atualidade. Desenvolvem a capacidade de identificar relações de poder no ambiente de trabalho e a importância da dignidade humana.

EM13CHS501- Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

✚ Os casos revelados nas reportagens e os dados apurados explicitam a brutalidade e o racismo ainda presente na sociedade brasileira. Deparar-se com esta realidade e refletir sobre ela, corrobora com o senso de justiça e a empatia para a defesa da dignidade humana e a promoção de igualdade social.

EM13CHS601- Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual;

✚ Esta competência da BNCC proposta pode ser diretamente relacionada ao documentário Menino 23 e ao tema do trabalho escravo contemporâneo, pois ambos evidenciam a permanência histórica da exclusão social, racial e econômica de populações negras e vulneráveis no Brasil.

EM13CHS602 - Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

✚ Assistir à película e debater como as ideologias reverberaram nas ações do Estado e compõem a política de diversos países latino-americanos traz grande contribuição para a compreensão do presente e das permanências do racismo e exclusão social.

Recursos didáticos	Projeto de imagens para o caso de o professor utilizar o texto central desta forma, celular e material dos alunos.
---------------------------	--

Atividade pedagógica:

Disciplina: História

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Querido (a) aluno (a),

Esta é nossa última aula sobre o tema “Escravidão e racismo no Brasil”, a partir do documentário *Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil*. Nesta atividade, propomos a análise de alguns casos recentes de escravidão, envolvendo crianças e, majoritariamente, negros. Vamos repensar e debater sobre a abolição incompleta da escravidão, a luta pela igualdade racial e instrumentos legais de combate ao racismo e trabalho escravo. A partir dos conhecimentos e discussões ao longo destas 5 aulas, esperamos que vocês pratiquem o conhecimento construído. Vamos juntos fazer a diferença em cada local e grupo onde estamos inseridos.

“SEJA VOCÊ A MUDANÇA QUER VER NO MUNDO”

TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

A escravidão não é coisa do passado. Ela existe hoje, e atinge também a infância.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES SÃO EXPLORADOS EM:

- Carvoarias e olarias
- Lavouras
- Pecuária
- Construção civil
- Coleta de recicláveis

REALIDADES SILENCIADAS:

- Jornadas exaustivas
- Condições degradantes
- Afastamento da escola e da família
- Violência física e psicológica
- Sem direitos, sem escolha, sem liberdade

TRABALHO ESCRAVO É CRIME!

Denuncie. Disque 100. Ajude a romper esse ciclo.

DISQUE 100

CADA CRIANÇA TEM DIREITO A SONHAR, ESTUDAR E SER LIVRE.

INFÂNCIA NÃO FOI FEITA PARA TRABALHAR.

Imagem criada por inteligência artificial - <https://chatgpt.com/>.

Trabalho infantil negro é maior até hoje por herança da escravidão no Brasil.

Guilherme Soares Dias

Os dados de trabalho infantil no Brasil mostram que as crianças negras representam 62,7% da mão de obra precoce no país. Quando se trata de trabalho infantil doméstico, esse índice aumenta para 73,5%, sendo mais de 94% meninas. Esses números só começaram a ser apresentados nas últimas pesquisas, mas podem ser explicados por um olhar histórico, segundo especialistas que trabalham com o tema.

“A questão é permeada por um racismo estrutural, uma vez que pessoas negras, escravizadas e libertas, não tiveram inserção de trabalho, de forma digna, com direitos assegurados, com estrutura mínima que permitisse acesso aos demais direitos”, afirma Elisiane Santos, procuradora e vice Coordenadora de Combate à Discriminação no Ministério Público do Trabalho de São Paulo (MPT-SP).

O que Elisiane chama de “falsa abolição” teve e ainda tem impacto sobre várias gerações. Não por acaso, este 13 de maio, data em que a Lei Áurea encerrou o regime escravocrata oficialmente, em 1888, é considerado uma falsidade histórica pelo movimento negro, que hoje celebra o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.

Temos cenários de escravização de pessoas negras até hoje. Não é algo formal, mas uma escravidão contemporânea. Isso afeta homens e mulheres, mas também crianças”, observa Elisiane.

Há famílias que conseguiram quebrar esse ciclo, mas, historicamente, quem sofre mais com a situação de desigualdade social é a população negra. “São as pessoas que estão sem trabalho, em condição de pobreza e miséria absoluta. As raízes dessa desigualdade também se assentam nesse racismo estrutural”, diz a procuradora.



Por conta desse contexto, Elisiane defende ações afirmativas para aumento da representatividade negra nos diferentes espaços, além da inserção de jovens negros na faculdade. “Quando falamos de legalidade, ações afirmativas não significam reparação histórica, mas sim reconhecimento dos direitos fundamentais. E nós teríamos que ir muito além disso, com distribuição de terra, indenizações. Isso é que é reparação e não é discutido”, ressalta.

A procuradora lembra do tratamento que o Estado Alemão deu às vítimas do nazismo, condenando empresas privadas que exploraram o trabalho forçado de judeus a pagarem indenizações. No Brasil, o acerto de contas com o passado nunca aconteceu, pelo contrário: no fim do regime escravocrata, a legislação previa indenização aos proprietários de escravos. Hoje, o Estatuto da Igualdade Racial, instituído em 2010, traz a responsabilidade do governo de incentivar a iniciativa privada a contratar negros e brancos em condições de igualdade:

Estatuto da Igualdade Racial

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

4º As ações de que trata o caput deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

“Já avançamos no ingresso na universidade, agora temos que avançar nessa questão da igualdade racial no trabalho”, considera a procuradora do MPT-SP, relacionando a situação ao trabalho infantil negro. “Os trabalhadores infantis são oriundos de famílias em condição de pobreza ou baixa renda, mas que estão mudando de mentalidade: em vez verem o trabalho infantil como algo bom, desejam que os filhos tenham excelente formação.”

<https://livredetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/trabalho-infantil-negro-e-maior-por-heranca-da-escravidao/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

Texto 01: Grupo 01



“MADALENA GORDIANO: ENVOLVIDOS NO CASO DA MULHER QUE VIVEU 40 ANOS EM SITUAÇÃO ANÁLOGA À ESCRAVIDÃO EM MG SÃO OUVIDOS EM AUDIÊNCIA.

A ação é referente a uma denúncia do Ministério Público Federal (MPF) contra quatro pessoas da família Milagres

Rigueira.”

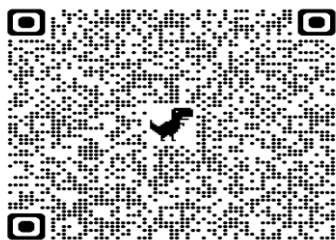
Em maio de 2022, o Ministério Público Federal (MPF) denunciou os quatro pelo crime de trabalho escravo. A audiência está marcada para 13h, de forma presencial e on-line, podendo durar até três dias. A ação corre em segredo de Justiça.

A defesa da família Rigueira informou que irá aguardar a conclusão das audiências para se manifestar sobre o assunto. O resgate de Madalena ocorreu em 2020 na cidade mineira, após ela passar 38 anos em condição análogas à escravidão. O caso também foi mostrado no Fantástico.

Ela trabalhou desde os 8 anos como diarista, sem registro e outros direitos. Desde que o caso se tornou público, Madalena se transformou em um dos rostos mais conhecidos na luta contra o trabalho escravo doméstico no Brasil.

A denúncia do MPF considera os 15 anos no qual ela trabalhou diretamente para Dalton e a família dele. Porém, antes desse período ela também trabalhou para a mãe dele, em São Miguel do Anta, no Sudeste de MG. De acordo com o MPF, Madalena começou a trabalhar para a família dos 4 denunciados em 2005, em Viçosa, na Zona da Mata de MG. Porém, em 2006, foi levada para Patos de Minas contra a vontade, perdendo o contato com a própria família até que fosse resgatada.

<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/03/14/madalena-gordiano-envolvidos-no-caso-da-mulher-que-viveu-40-anos-em-situacao-analoga-a-escravidao-em-mg-sao-ouvidos-em-audiencia.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2026.



TEXTO 02: GRUPO 02



“MTE resgata 20 trabalhadores em condições análogas à escravidão em três estados do Nordeste.

Grupo Especial de Fiscalização Móvel também afasta um menor de 15 anos do corte de pedras em ações ocorridas de 26 de outubro a 5 de novembro nas regiões do Cariri e do Sertão dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio de ações do Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), resgatou 20 trabalhadores submetidos a condições análogas à escravidão, afastando ainda um adolescente de apenas 15 anos de idade das atividades de corte de pedras entre os dias 26 de outubro e 5 de novembro nas regiões do Cariri e do Sertão dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco.” Condições degradantes - De acordo com os auditores-fiscais do Trabalho do GEFM, os trabalhadores viviam em barracos de lona e madeira erguidos sobre o chão batido, sem banheiros, chuveiros ou água potável. Dormiam em redes ou velhos colchões apoiados sobre tarimbadas e seus pertences ficavam espalhados pelo chão ou pendurados em cordões. As refeições eram preparadas em fogões improvisados de pedra e consumidas no chão ou sobre pedaços de rocha. Em uma das pedreiras foram encontrados porcos circulando e se alimentando de restos de comida nas vasilhas utilizadas pelos trabalhadores.

A água para consumo era armazenada em tambores reaproveitados e contaminados por impurezas como insetos, folhas e terra. As necessidades fisiológicas eram feitas no mato, e o banho, tomado com baldes e canecas — evidenciando o grau extremo de degradação das condições de vida. (...).

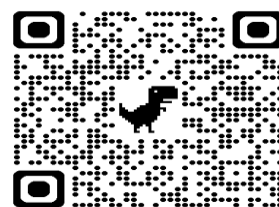
<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/novembro/mte-resgata-20-trabalhadores-em-condicoes-analogas-a-escravidao-em-tres-estados-do-nordeste>. Acesso em: 28 abr. 2026.

TEXTO 03: GRUPO 03

TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL PREVALECE NA INDÚSTRIA E NA CONSTRUÇÃO **ACOMPANHE A ENTREVISTA SOBRE A ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA NA INDÚSTRIA E NA** **CONSTRUÇÃO CIVIL.**



No Brasil, cerca de 160.000 trabalhadores estão atuando em condições análogas à escravidão. Além dos casos que ocorrem no meio rural, principalmente no agronegócio, os centros urbanos concentram essa situação deplorável em oficinas de costura para marcas de vestuário e em obras da construção civil. Além disso, o país começou a ter mais casos de trabalho escravo doméstico. Em 2017, a Superintendência Regional do Trabalho em São Paulo e a Defensoria Pública da União investigaram denúncias feitas por migrantes Filipinas que vieram ao Brasil com a promessa de uma boa oportunidade em bairros nobres da capital paulista, mas foram escravizadas pelos empregadores. <https://veja.abril.com.br/videos/estudio-veja/trabalho-escravo-no-brasil->



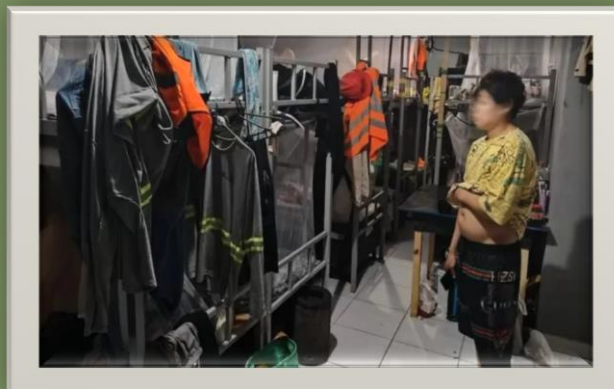
[prevalece-na-industria-e-na-construcao/](https://veja.abril.com.br/videos/estudio-veja/trabalho-escravo-no-brasil-prevalece-na-industria-e-na-construcao/)Acesso em: 28 abr. 2026.

Texto 4: Grupo 4

Brasil flagra 2 mil escravizados em 2024; resgate na BYD foi o maior do ano

Grupos de fiscalização móvel de trabalho escravo completam 30 anos em 2025; mais de 65 mil trabalhadores foram flagrados nesse período em condições análogas às de escravo
Por **Leonardo Sakamoto**

O BRASIL RESGATOU 2.004 trabalhadores de *condições análogas às de escravo* em 2024, segundo dados oficiais do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O número é menor que os 3,2 mil de 2023 e os 2,5 mil de 2022. Com isso, o país ultrapassou 65 mil



trabalhadores desde a criação dos grupos especiais de fiscalização móvel, base da política antiescravista do país, que completam 30 anos em 2025. (...)

A atividade de onde mais trabalhadores foram resgatados foi a construção civil (293 pessoas), seguida pelo cultivo de café (214), o cultivo de cebola (194) e serviços de preparação da terra para cultivo e colheita (120). Desses 293, 163 eram operários chineses encontrados nas obras da fábrica de automóveis da BYD em Camaçari (BA) em dezembro – o maior resgate do ano. (...).

As operações do Grupo Especial de Fiscalização Móvel são coordenadas pela Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego em parceria com o Ministério Público do Trabalho, a Polícia Federal, a Polícia Rodoviária Federal, o Ministério Público Federal e a Defensoria Pública da União, entre outras instituições. Ou por equipes ligadas às Superintendências Regionais do Trabalho nos estados, que também contam com o apoio das Polícias Civil, Militar e Ambiental.

Resgate nas obras da BYD foi o maior de 2024

A Jinjiang, prestadora de serviços para construção civil da BYD e a própria empresa foram responsabilizadas pelos auditores fiscais do trabalho e notificadas pelo grupo móvel em 23 de dezembro. Após a operação, a montadora rompeu o contrato com a terceirizada e atendeu as demandas do poder público quanto a alojamentos, pagamentos e retorno dos operários de volta à China. Também afirma que regularizou as condições de trabalho dos demais empregados em seu canteiro de obras na Bahia. (...).

Contratos analisados pela fiscalização previam jornada de dez horas por dia, seis dias por semana, com possibilidade de extensão, o que levava a uma jornada semanal de 60 a 70 horas — muito maior do que o limite legal no Brasil de 44 horas. A jornada exaustiva criava um ambiente propício a acidentes de trabalho — houve pelo menos quatro, inclusive com amputação de membros e perda de movimentos nos dedos.

Um dos alojamentos registrava 31 trabalhadores para um único vaso sanitário, levando os operários a terem que acordar às 4h para enfrentar uma fila e começar o dia. Muitos dormiam sem colchões, outros com produtos tão finos que era como se dormissem sem nada. As cozinhas estavam em condições precárias de higiene. Além das condições degradantes, a fiscalização também configurou trabalho forçado, que ocorre quando são impostas condições que impedem que as vítimas se desvinculem de seus patrões e do serviço por medo de não receberem pelo tempo trabalhado e terem que arcar com os custos de retorno.

<https://reporterbrasil.org.br/2025/01/brasil-flagra-2-mil-escravizados-em-2024-resgate-na-byd-foi-o-maior-do-ano/>

Fontes utilizadas:

<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/novembro/mte-resgata-20-trabalhadores-em-condicoes-analogas-a-escravidao-em-tres-estados-do-nordeste>. Acesso em: 28 abr. 2026.

<https://livredetrabalhoinfantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/trabalho-infantil-negro-e-maior-por-heranca-da-escravidao/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

<https://reporterbrasil.org.br/educacao/o-trabalho-escravo-no-brasil/> Acesso em: 23 abr. 2026.

[HTTPS://VEJA.ABRIL.COM.BR/VIDEOS/ESTUDIO-VEJA/TRABALHO-ESCRAVO-NO-BRASIL-PREVALECE-NA-INDUSTRIA-E-NA-CONSTRUCAO/](https://veja.abril.com.br/videos/estudio-veja/trabalho-escravo-no-brasil-prevalece-na-industria-e-na-construcao/) Acesso em: 28 abr. 2026

Outros vídeos sobre o Trabalho escravo contemporâneo:

Caminhos da Reportagem | À força – a escravidão moderna. TB Brasil.

<https://youtu.be/5VFrErCJijE>. Acesso em 23 abr. 2026.

Documentário: Trabalho escravo contemporâneo. Produzido por Rádio e TV Justiça. <https://youtu.be/rSoX9fvA-3Y>. Acesso em 23 abr. 2026.

Empregadas à venda: investigação da BBC revela mercado online de escravas. <https://youtu.be/txRG90jkOdY>. Acesso em 23 abr. 2026.

Documentário Precisão. OIT e MPF, 2019. https://youtu.be/IGK_m8VKNsM. Acesso em 23 abr. 2026.

Trabalho escravo doméstico: silêncio e servidão | Caminhos da Reportagem. TV Brasil. <https://youtu.be/P8RLJQ0XnGg>. Acesso em 23 abr. 2026.

Exploração infantil na Amazônia. Reportagem exibida na TV Record em <https://youtu.be/9xWZhVgyBho>. Acesso em 23 abr. 2026.

Página do instagram onde um missionário brasileiro resgata pessoas em situação de escravidão em diversos países, especialmente no Paquistão: @missionarioclaudinei.

*Material
complementar*



Texto de apoio

A institucionalização do Racismo: Eugenia e influências nazistas no tratamento da infância sob o regime de Vargas.

Introdução

A Era Vargas (1930–1945) foi um período marcado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Getúlio Vargas chegou ao poder após a Revolução de 1930 e consolidou um governo centralizador, especialmente durante o Estado Novo (1937–1945), regime de caráter autoritário inspirado em modelos nacionalistas europeus.

Durante esse período, o governo brasileiro buscou aproximações diplomáticas e econômicas tanto com os Estados Unidos quanto com países de regimes fascistas, como a Alemanha nazista e a Itália fascista. Embora o Brasil tenha entrado na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados em 1942, existiram influências ideológicas e políticas do autoritarismo europeu no projeto varguista.



Imagem I: O presidente Getúlio Vargas visita um orfanato. Petrópolis (RJ), fev. 1941. (CPDOC/FGV).

Vargas e a aproximação com o nazismo

Na década de 1930, o governo Vargas manteve relações comerciais importantes com a Alemanha nazista. O Brasil exportava matérias-primas e importava produtos industrializados alemães. Além disso, havia admiração, por parte de setores do governo, pelos modelos de organização estatal, propaganda política e controle social utilizados pelos regimes fascistas europeus.

O Estado Novo apresentava características semelhantes aos regimes autoritários da época: censura à imprensa, perseguição a opositores, fortalecimento do nacionalismo e centralização do poder. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi criado para controlar informações e promover a imagem. Ao mesmo tempo, ideias eugenistas ganharam espaço entre médicos, juristas e intelectuais brasileiros. A eugenia defendia a ideia de “melhoramento” da população por meio do controle social, racial e sanitário. Essas concepções influenciaram políticas públicas voltadas principalmente às populações pobres, negras e marginalizadas.

O tratamento das crianças durante o governo Vargas

As políticas voltadas para a infância durante a Era Vargas estavam profundamente ligadas ao controle social. O Estado buscava formar cidadãos disciplinados e trabalhadores, considerados úteis para o projeto nacional.

Crianças pobres e negras eram frequentemente associadas à marginalidade e ao abandono. Muitas foram enviadas para internatos, reformatórios e instituições assistenciais que tinham como objetivo “corrigir” comportamentos considerados inadequados.

O governo criou órgãos de assistência à infância, mas essas políticas muitas vezes reproduziam preconceitos raciais e sociais. Crianças negras eram alvo de vigilância constante e sofriam exclusão social. Em diversos casos, instituições tratavam essas crianças de maneira rígida, utilizando práticas disciplinares severas.

A infância passou a ser vista como espaço de intervenção do Estado, especialmente no campo da higiene, educação e moralização. Médicos e intelectuais ligados às teorias eugenistas defendiam que o país precisava “civilizar” e controlar determinados grupos sociais.

Conclusão

A Era Vargas representou um período de modernização econômica e fortalecimento do Estado brasileiro, mas também de autoritarismo e exclusão social. A aproximação com ideias fascistas e eugenistas influenciou políticas públicas voltadas ao controle da população, especialmente das crianças pobres e negras.

Estudar esse período é fundamental para compreender como o racismo estrutural e as práticas de exclusão social foram historicamente construídos no Brasil.

Fontes bibliográficas

CAPELATO, Maria Helena. Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O anti-semitismo na Era Vargas: fantasmas de uma geração (1930-1945). São Paulo: Perspectiva, 2001.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

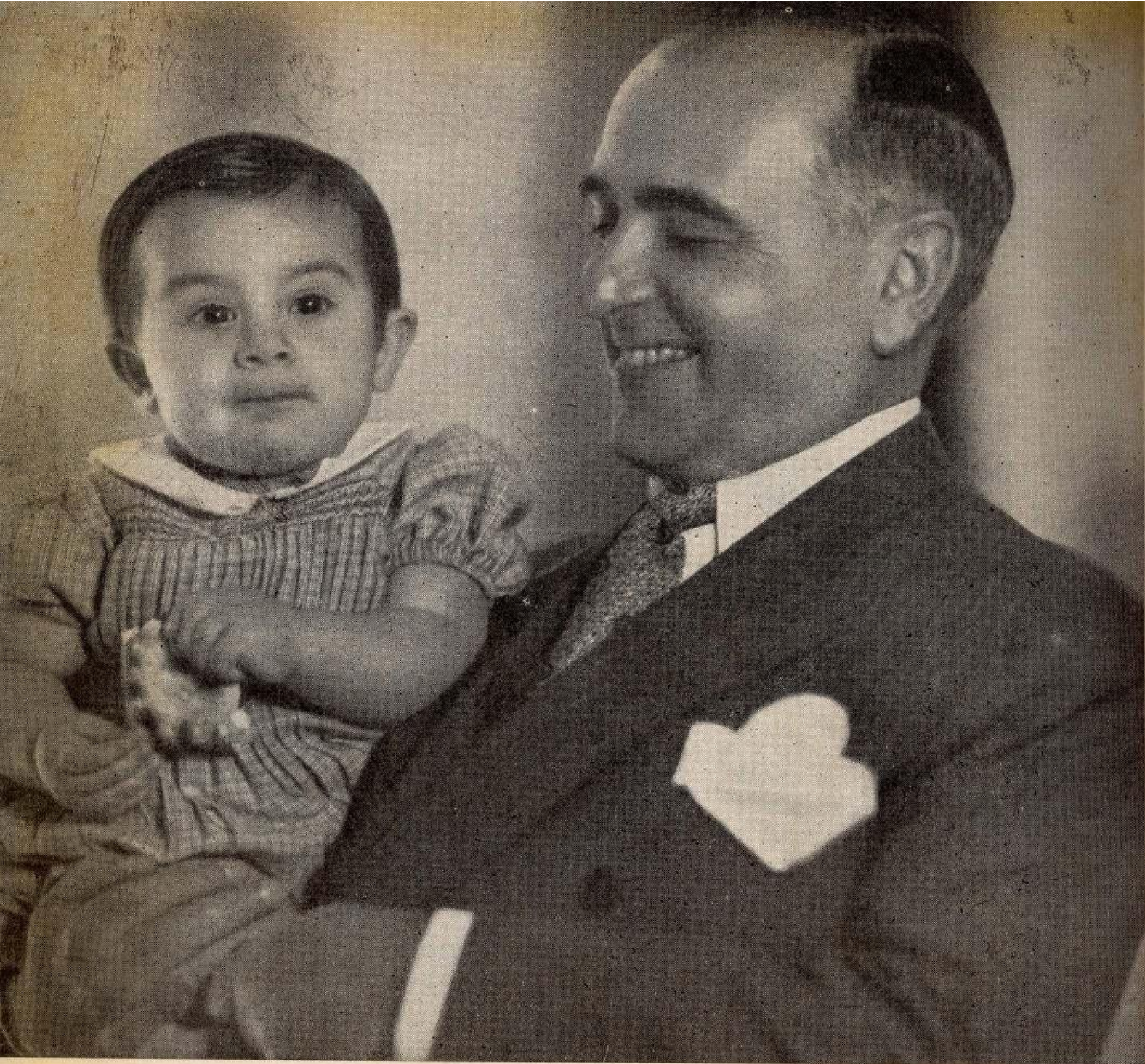
RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STEPAN, Nancy Leys. A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

Imagem I: O presidente Getúlio Vargas visita um orfanato. Petrópolis (RJ), fev. 1941.



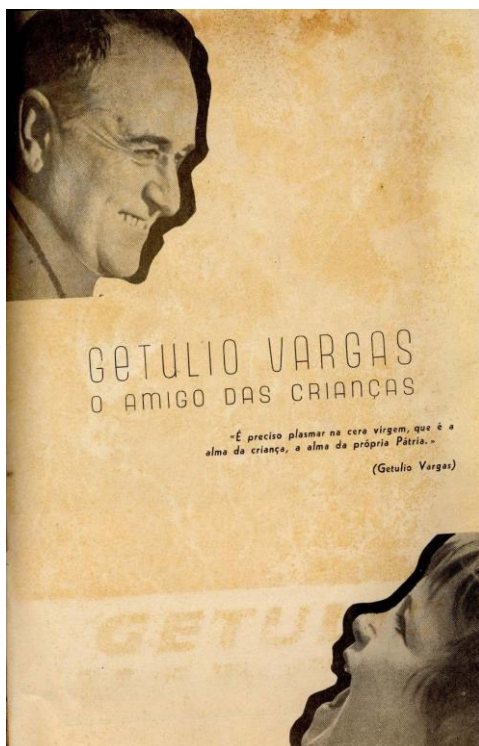
É proverbial a predileção do Presidente Getúlio Vargas pelas crianças. Ela constitui, sem dúvida, um dos traços marcantes de sua personalidade e não se limita à maneira acolhedora como as recebe nas ruas, nos jardins públicos ou onde quer que as encontre, mas se concretiza nas altas e generosas iniciativas com que as ampara.

As dezenas de fotografias que ilustram estas linhas são flagrantes do carinho do Presidente Getúlio

Vargas pelas crianças e falam com eloquência da satisfação que elas lhe inspiram.

Até nessa sua predileção a gente encontra motivos para admirar o seu patriotismo, porque nela se surpreende essa preocupação que o absorve, de zelar pelo futuro da Pátria.

Amando as crianças, êle faz dêsse amor um culto da Pátria, por cujo porvir trabalha, num largo plano de realizações fecundas.



O Governo Getúlio Vargas, a Educação e o Tratamento de Menores.

Introdução

O período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), notadamente durante o Estado Novo (1937-1945), foi marcado por uma intensa centralização do poder e pela busca por uma identidade nacional coesa. Nesse contexto, a educação e o tratamento da infância e juventude foram instrumentalizados como ferramentas essenciais para a construção de um novo projeto de nação. Este texto aborda a utilização de cartilhas infantis como meio de doutrinação, o tratamento de menores infratores no âmbito da proteção social e os objetivos educacionais que permearam as políticas públicas da época.

Cartilhas Infantis e Doutrinação pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda).

Durante o governo Vargas, as cartilhas escolares desempenharam um papel fundamental na disseminação da ideologia do Estado Novo e na doutrinação infantil. Conforme Costa, Schmitz e Remedi (2017), publicações como "Getúlio Vargas para Crianças" e "Getúlio Vargas: O Amigo das Crianças" foram instrumentos eficazes para inculcar valores como autoridade, hierarquia, ordem e patriotismo [2]. A figura de Getúlio Vargas era constantemente exaltada, construindo um culto à personalidade que visava a lealdade e a identificação das novas gerações com o líder e o Estado. A análise dessas publicações revela como narrativas infantis e imagens aparentemente suaves eram utilizadas para mascarar a intenção de doutrinação e promover o nacionalismo [2].

O Tratamento de Menores Infratores e a Proteção Social

O tratamento de menores no período varguista insere-se no contexto mais amplo da "proteção social", onde a infância e a maternidade eram vistas como estratégias de defesa da pátria. Segundo Cardoso (2012), a criança era considerada o "futuro da nação", justificando a intervenção estatal na família e na saúde [1]. Essa perspectiva levou à criação de instituições como o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que, embora com o objetivo de sistematizar a assistência, na prática, muitas vezes se caracterizou por uma abordagem correccional-repressiva. Menores infratores eram encaminhados para reformatórios e casas de correção, enquanto crianças desvalidas

eram direcionadas para escolas de aprendizado de ofícios. Essa atuação, ainda que sob o manto da proteção, refletia um controle social rigoroso e a busca pela formação de um cidadão disciplinado e alinhado aos ideais do regime [1].

Objetivos da Educação das Crianças

Os objetivos educacionais do governo Vargas estavam intrinsecamente ligados ao projeto político de construção de uma nação forte e unificada. A educação era percebida como um instrumento fundamental para a formação da consciência patriótica, visando criar uma geração fiel aos ideais do Estado e ao líder [2]. A Educação Infantil, nesse contexto, passou de uma visão meramente assistencialista para uma abordagem mais educativa e de controle estatal, preparando as crianças desde cedo para os valores do regime [3]. Priorizava-se uma educação cívica, moral e física, com o intuito de robustecer o corpo e o espírito dos jovens para que contribuíssem para a "grandeza da Pátria" [2]. A escola funcionava como um mecanismo de controle social, buscando a homogeneização cultural e política da população infantil e juvenil [3].

Conclusão

O governo de Getúlio Vargas utilizou a educação e as políticas de proteção à infância como pilares essenciais para a consolidação de seu projeto político. As cartilhas infantis, sob a égide do DIP, foram eficazes na doutrinação e na construção de uma imagem idealizada do líder e do Estado [2]. O tratamento de menores, inserido na lógica da proteção social, refletia uma abordagem que, embora visasse o "futuro da nação", muitas vezes se traduzia em controle e repressão, buscando formar o cidadão ideal para a pátria [1]. A análise desses aspectos revela a complexidade e as contradições de um período histórico em que a infância foi tanto objeto de idealização quanto de controle e instrumentalização em nome de um projeto nacional.

Referências

[1] CARDOSO, Elizangela Barbosa. Em defesa da pátria: proteção social, infância e maternidade no Estado Novo. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 4, n. 8, p. 138-154, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhs/article/view/10492>. Acesso em: 8 mai. 2026.

[2] COSTA, Miguel Ângelo Silva da; SCHMITZ, Zenaide Inês; REMEDI, José Martinho Rodrigues. Cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto do Estado Novo (1937-1945). **Educação Unisinos**, v. 21, n. 2, p. 252-264, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.14>. Acesso em: 8 mai. 2026.

[3] BRASIL ESCOLA. **A Educação Infantil e o seu Contexto Histórico**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-infantil-seu-contexto-historico.htm>. Acesso em: 8 mai. 2026.

Figuras 1 e 2 dispon em <https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/sites/expo-virtual->. Acesso em: 8 mai. 2026. 2026.oc.fgv.br/files/documentos/gv_149_1.pdf

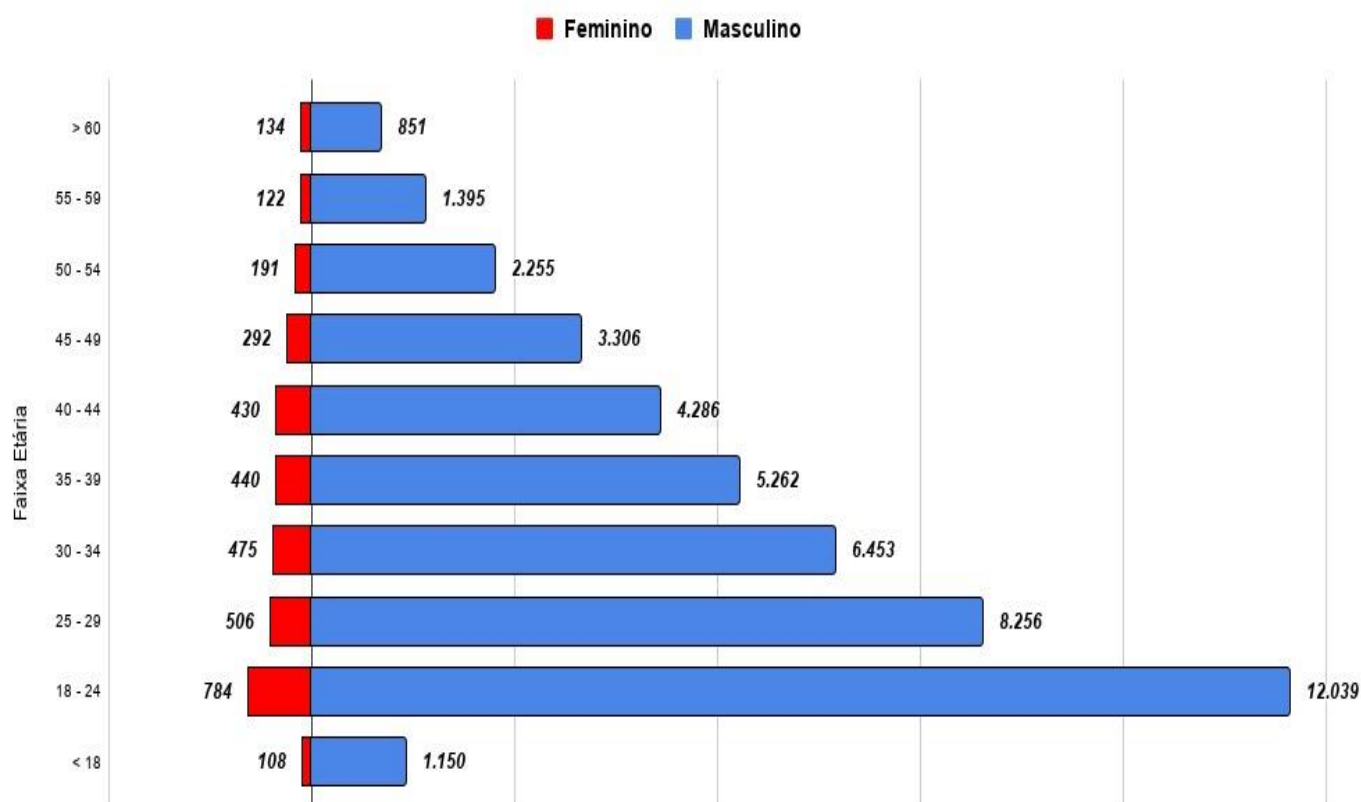
Gráficos sobre o panorama do trabalho análogo à escravidão no Brasil de 2002 a 2024: faixa etária, escolaridade e raça.

Elaborados de acordo com a fonte:

<https://smartlabbr.org/trabalhoescravo/localidade/0?dimensao=perfilCasosTrabalhoEscravo>. Acesso em 19 mai 2026.

Faixa Etária

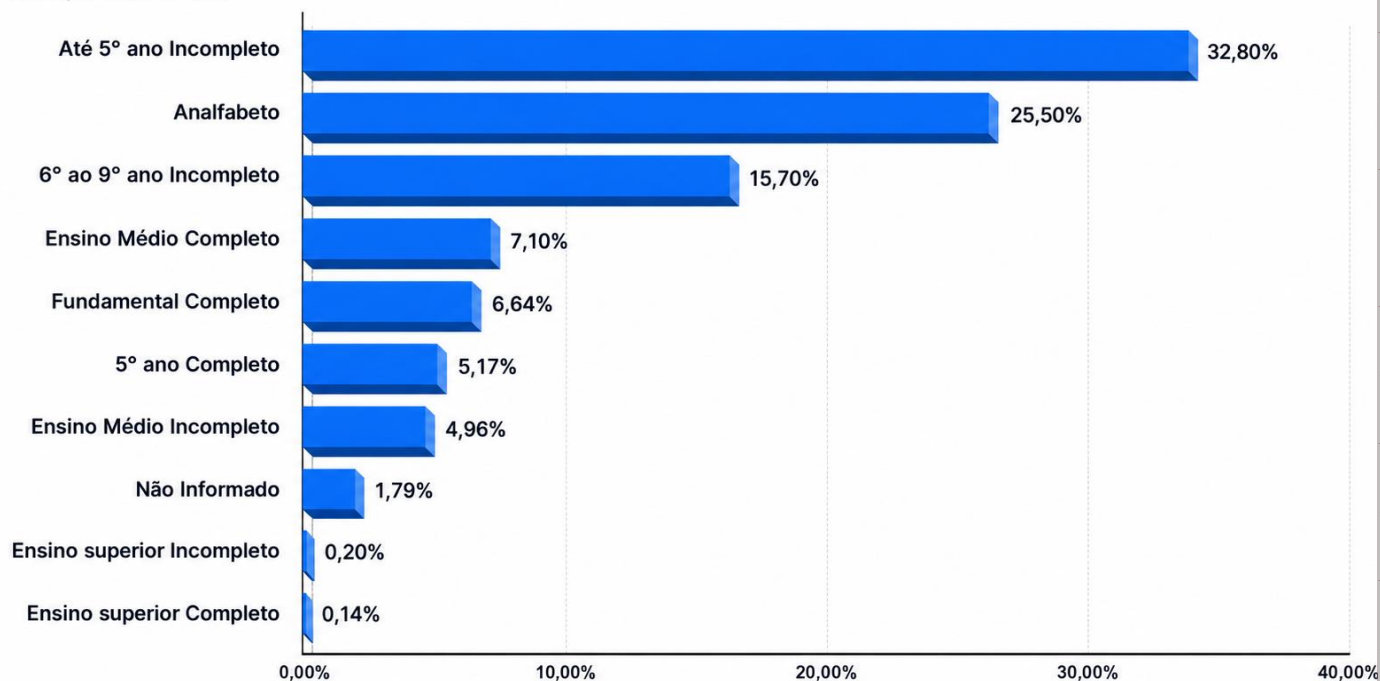
Brasil, de 2002 a 2024



Fonte: <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo/localidade/0?dimensao=perfilCasosTrabalhoEscravo>

Escolaridade

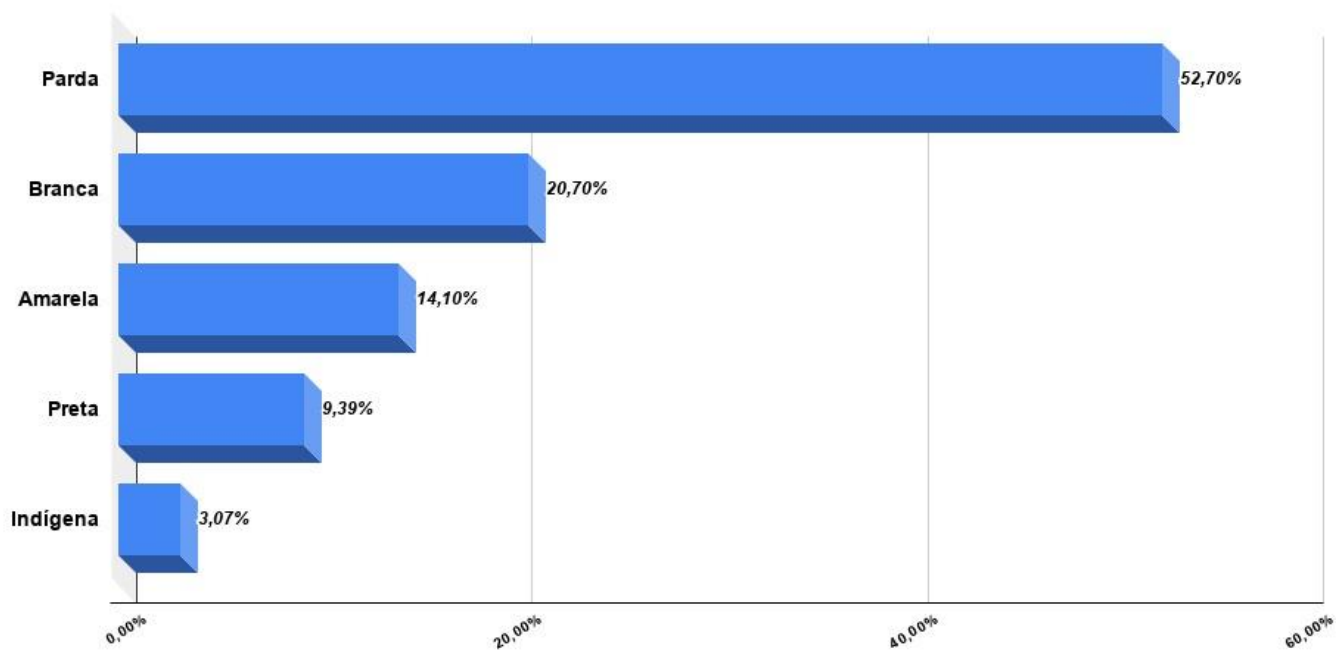
Brasil, de 2002 a 2024



Fonte: <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo/localidade/0?dimensao=perfilCasosTrabalhoEscravo>

Raça

Brasil, de 2002 a 2024



Fonte: <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo/localidade/0?dimensao=perfilCasosTrabalhoEscravo>

Quadrinhos infanto-juvenis da década de 1930 reforçaram estereótipos racistas

Pesquisa da USP analisou as representações raciais nas histórias de aventuras na selva, publicadas nas revistas "O Tico-Tico" e "A Gazetinha"

Por **Gabriela Galvão**



Os quadrinhos de aventura na selva apresentavam o homem branco como herói, já os povos nativos eram representados como inferiores, considerados como selvagens que deveriam ser combatidos – Imagem: [Acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional/Domínio Público](#). Cedida pelo pesquisador.

A dinâmica das histórias de heróis que precisam lutar contra monstros e enfrentar povos considerados selvagens já é bem conhecida, representada em livros, filmes e, especialmente, histórias em quadrinhos. Uma pesquisa de mestrado apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP estudou a forma como pessoas não brancas foram representadas nos quadrinhos das revistas infantojuvenis *O Tico-Tico* e *A Gazetinha*, entre 1934 e 1942. Lucas Neiva, historiador

e autor da pesquisa, apresentou o estudo em 2022, sob orientação da professora e historiadora Solange Ferraz de Lima, no Programa de Pós-Graduação em História Social.

A pesquisa intitulada *Deuses brancos, exploradores e selvagens: histórias em quadrinhos e imaginário racial no Brasil (anos 1930 e 1940)* compreende o período de transformação do mercado editorial, com o início e popularização das histórias de aventura em 1934, e o declínio do *Tico-*

Tico na década de 1940. Para analisar as imagens publicadas, Neiva usou o acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN). O historiador avaliou diversas imagens, principalmente quadrinhos de aventuras na selva, ilustrações com caráter educativo, histórias cômicas e fotografias de leitores fantasiados, publicadas nos periódicos.

Representações raciais

Tanto *O Tico-Tico* como *A Gazetinha* fazem caracterizações opostas dos heróis e povos nativos. Enquanto os homens brancos foram representados, muitas vezes, como deuses, de forma glorificada, os personagens indígenas e negros foram retratados de maneiras estereotipadas, como povos inferiores. As histórias na selva mostram os homens brancos exploradores como heróis que vão se aventurar no continente americano e nas selvas africanas e asiáticas para encontrar tesouros e levar civilização aos povos caracterizados como selvagens. O pesquisador explica que “nessas aventuras, eles enfrentam diversos obstáculos, enfrentam animais selvagens, monstros e os próprios povos dessas regiões, que são, na maior parte das vezes, povos negros e indígenas caracterizados como selvagens, ignorantes, violentos, supersticiosos, primitivos e carentes de civilização”. Já os homens brancos são apresentados como deuses e ideais civilizatórios. “Os heróis

brancos são representados como símbolos do bem, da moral e da integridade. Eles são desenhados conforme o modelo do herói grego, que é o símbolo da beleza”, complementa.

Os personagens não brancos são ilustrados de forma caricata, com olhos esbugalhados e lábios grossos, sem nenhuma individualidade. “É como se eles propusessem que esses personagens seriam essencialmente negros e selvagens, como se essas fossem as características principais na caracterização visual deles, que determinam qual é a identidade deles. Os personagens brancos são caracterizados de uma forma mais humana, com detalhes, com características que dão individualidade e personalidade para eles”, afirma Neiva.



Personagens negros eram retratados seguindo estereótipos racistas, enquanto os brancos eram representados como heróis – Foto: Acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional/Domínio Público.

Além dos estereótipos, outra forma de inferiorização dos povos não brancos nas revistas era a comparação com animais. Em algumas histórias, eles eram desenhados como macacos e monstros que deveriam ser combatidos pelo explorador branco. "Também existe a convenção do

selvagem submetido, em que o personagem selvagem é representado de joelhos diante do personagem branco, venerando ele, às vezes, como um deus ou em uma posição de submissão, reconhecendo a sua superioridade", completa.



Apesar de haver leitores negros, a maior parte do público das revistas eram crianças brancas da classe média – Foto: Acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional/Domínio público

Essas imagens foram interpretadas como evidências do processo de naturalização do racismo e de reafirmação da crença de hierarquização das raças humanas, com o

homem branco sendo considerado como superior. "As histórias em quadrinhos tinham potencial para reforçar hierarquias experienciadas no cotidiano. A criança

branca, por exemplo, ao ler uma história em quadrinhos que apresentava de uma forma tão nítida a hierarquia entre brancos poderosos e personagens negros, poderia enxergar isso como um reforço das experiências cotidianas”, pontua o pesquisador.

Publicada pela empresa *O Malho*, a revista *O Tico-Tico* surgiu em 1905, voltada para o público infantil. Na década de 1930, houve uma transformação no mercado de histórias em quadrinhos brasileiro, com a publicação de suplementos de jornal voltados também para o público juvenil, como *O Suplemento Juvenil*, lançado em 1934. A revista trouxe as histórias de aventura estado-unidenses para o Brasil e, para disputar com a concorrência, *O Tico-Tico* e *A*

Gazetinha passaram a publicar os quadrinhos de aventura. *A Gazetinha* surgiu em 1928 e, no ano seguinte, tornou-se suplemento do jornal *A Gazeta*, editado por Cásper Líbero.

As duas revistas também publicaram conteúdos educativos que continham temas racistas. “São conteúdos publicados com intenção de entreter e de educar as crianças. Não se considera contraditório que estejam ensinando racismo, inclusive os conteúdos didáticos publicados nesses periódicos ensinavam de uma forma muito direta”, comenta Neiva. No *Tico-Tico*, a Série Educação Escolar – Geografia Humana apresenta as características raciais dos povos de diversos continentes, seguindo convenções racistas.



O *Tico-Tico* apresentava conteúdos sobre as raças humanas com o objetivo de ensinar – Foto: Acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional/Domínio Público/Cedida pelo pesquisador. A tirinha *O Sonho de Lamparina* – Foto: Acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional/Domínio Público/Cedida pelo pesquisador.

Outro tipo de quadrinho eram as narrativas cômicas, que faziam piadas com personagens não brancos, reforçando preconceitos. Isso é visto em O Sonho de Lamparina, publicada na capa de O Tico-Tico em 1930. Na história, uma menina negra sonha que é uma macaca pendurada pela cauda no tronco de uma árvore. Quando ela acorda, percebe que, na verdade, estava pendurada pela sua roupa.

“Esse quadrinho é muito simbólico para se ter noção do quanto era naturalizado o racismo e a ideia de superioridade branca porque é publicado na capa da revista, sem qualquer constrangimento. Nas histórias em quadrinhos cômicas, os artistas propõem aos leitores que deem risada do quão absurda é a racialidade não branca, dialogando com a noção de que o branco é o ideal de ser humano”, destaca Neiva.

*Estagiária sob a supervisão de Antonio Carlos Quinto.

Fonte: <https://jornal.usp.br/diversidade/quadrinhos-infantojuvenis-da-decada-de-1930-reforcaram-estereotipos-racistas/>. Acesso em: 8 mai 2026.

CRIANÇAS IAM PARA A CADEIA NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 1920

Ricardo Westin

Crianças trabalham em fábrica de sapatos no início do século 20: em 1927, a atividade dos menores de 12 anos ficou proibida.



Crianças trabalham em fábrica de sapatos no início do século 20. Em 1927, a atividade dos menores de 12 anos ficou proibida. Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro.

Um menor condenado por ladrão

O Dr. Albuquerque de Mello, juiz da 3ª Vara Criminal, condenou hoje a seis meses de prisão com trabalhos, o menor Apollinario Caetano da Silva, pelo crime de furto e mais ainda por ter sido encontrado em poder do mesmo instrumentos próprios para roubar.

Notícias sobre prisões de menores eram comuns, como a publicada pelo jornal A Noite em 6 de março de 1915

MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Em 12 de outubro de 1927, no Palácio do Catete, o presidente Washington Luiz assinava uma lei que ficaria conhecida como Código de Menores. Hoje, passados quase 90 anos, a canetada do último presidente da República do Café com Leite é alvo das mais exaltadas discussões no governo, no Congresso e na sociedade.

Foi o Código de Menores que estabeleceu que o jovem é penalmente inimputável até os 17 anos e que somente a partir dos 18 responde por seus crimes e pode ser condenado à prisão. O que agora está em debate no país é a redução da maioridade penal para 16 anos.

O código de 1927 foi a primeira lei do Brasil dedicada à proteção da infância e da adolescência. Ele foi anulado na década de 70, mas seu artigo que prevê que os menores de 18 anos não podem ser processados criminalmente resistiu à mudança dos tempos.

É justamente a mesma idade de corte que hoje consta da Constituição e do Código Penal, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — uma espécie de filhote do Código de Menores que nasceu em 1990 e completará 25 anos na segunda-feira (13).

A pioneira lei, que foi construída com a colaboração do Senado, marcou uma inflexão no país. Até então, a Justiça era inclemente com os pequenos infratores. Pelo Código Penal de 1890, criado após a queda do Império, crianças podiam ser levadas aos tribunais a partir dos 9 anos da mesma forma que os criminosos adultos.

Notícias criminais protagonizadas por crianças e adolescentes eram corriqueiras na imprensa. Em julho de 1915, o jornal carioca A Noite noticiou: “O juiz da 4ª Vara Criminal condenou a um ano e sete meses de prisão um pivete de 12 anos de idade que penetrou na casa número 103 da Rua Barão de Ubá, às 13h, e da lá furtou dinheiro e objeto no valor de 400\$000”.

A mão policial também era pesada. Até o surgimento do Código de Menores, os pequenos delinquentes recebiam o mesmo tratamento dispensado a bandidos, capoeiras, vadios e mendigos. Uma vez capturados, todos eram atirados

indiscriminadamente na cadeia.

Em março de 1926, o Jornal do Brasil revelou a estarrecedora história do menino Bernardino, de 12 anos, que ganhava a vida nas ruas do Rio como engraxate. Ele foi preso por ter atirado tinta num cliente que se recusara a pagar pelo polimento das botinas. Nas quatro semanas que passou trancafiado numa cela com 20 adultos, Bernardino sofreu todo tipo de violência. Os repórteres do jornal encontraram o garoto na Santa Casa “em lastimável estado” e “no meio da mais viva indignação dos seus médicos”.

REFORMATÓRIOS

Em 1922, uma reforma do Código Penal elevou a maioridade de 9 para 14 anos. Com o Código de Menores de 1927, chegou-se aos 18 e a prisão de crianças e adolescentes ficou proibida. Em seu lugar, teriam de ser aplicadas medidas socioeducativas, como se chamam hoje.

No caso dos delinquentes com idade entre 14 e 17 anos, o destino seria uma escola de reforma (ou reformatório), onde receberiam educação e aprenderiam um trabalho. Os menores de 14 anos que não tivessem família seriam mandados para a escola de preservação, uma versão abrandada do reformatório. Os mais novos com família poderiam voltar para casa, desde que os pais prometessem às autoridades não permitir que os filhos reincidissem.

Extenso e minucioso, o código se dividia em mais de 200 artigos, que iam além da punição dos pequenos infratores. Normatizavam desde a repressão do trabalho infantil e dos castigos físicos exagerados até a perda do pátrio poder e a criação de tribunais dedicados exclusivamente aos menores de 18 anos.

No Brasil da virada do século 19 para o 20, uma parcela considerável da população vivia na miséria. Com o fim da escravidão, em 1888, os negros e suas famílias se viram abandonados de uma hora para a outra, elevando as estatísticas da pobreza. A ainda tímida industrialização atraía gente do campo, mas não conseguia absorver toda a mão de obra disponível. As cidades inchavam, e o desemprego e a criminalidade disparavam.

Às crianças e aos adolescentes restavam dois caminhos. Ou trabalhavam, submetidos a serviços pesados ou perigosos, jornadas exaustivas e pagamentos irrisórios. Trabalhadores imberbes eram vistos operando máquinas nas indústrias, vendendo bilhetes de loteria nas ruas e participando das colheitas nas fazendas.

Ou então perambulavam pelas ruas das cidades grandes, como Rio e São Paulo, agrupados em “malta”, como se dizia, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolas ou simplesmente vadiando. Naquela altura, as escolas públicas eram raras e estavam reservadas para os filhos das classes abastadas.

A Gazeta de Notícias, numa reportagem de fevereiro de 1929, explicou o problema das ruas para as crianças: “Aí aprendem coisas que não deveriam ou não precisariam saber: encontram más companhias que os desencaminham, adquirem vícios e maus costumes, deslizam para a vadiagem, a mendicidade, a libidinagem, a gatunagem e outras formas de delinquência”.

Documentos preservados no Arquivo do Senado, em Brasília, revelam que os senadores foram protagonistas no longo processo que culminou na criação do Código de Menores de 1927.

Um dos pioneiros da causa infantil foi o senador Lopes Trovão (DF). Ainda no final do século 19, ele subiu à tribuna do Palácio Conde dos Arcos, a sede do Senado, no Rio (que tinha o status de Distrito Federal), para dizer que era inaceitável a apatia do poder público diante das crianças abandonadas e delinquentes.

— Ao Estado se impõe lançar olhos protetores, empregar cuidados corretivos para a salvação dos pobres menores que vagueiam a granel, provando nas palavras que proferem e nos atos que praticam não ter família. Se a têm, esta não lhes edifica o coração com os princípios e os exemplos da moral — discursou ele em setembro de 1896.

PATRIARCALISMO

Para o senador, o Estado precisava ter poder para retirar de casa e internar em escolas especiais as crianças que não recebessem dos pais a devida educação moral. Segundo ele, vários países avançados já subtraíam o pátrio poder das famílias

negligentes, como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra.

Lopes Trovão acreditava que os cidadãos de sua geração já estavam corrompidos e não seriam capazes de tirar o Brasil do atraso social e conduzi-lo à civilidade. Para ele, a solução seria apostar todas as fichas nas crianças.

— Temos uma pátria a reconstituir, uma nação a formar, um povo a fazer. Para empreender essa tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar do que a infância? São chegados os tempos de trabalharmos na infância a célula de uma mocidade melhor, a gênese de uma humanidade menos imperfeita. Preparemos na criança o futuro cidadão capaz de efetuar a grandeza da pátria dentro da verdade do regime republicano.

Muito embora o senador Lopes Trovão já fosse uma figura respeitada por ter militado na linha de frente dos movimentos abolicionista e republicano, o projeto de Código de Menores que ele apresentou em 1902 terminou engavetado.

O senador Alcindo Guanabara (DF) foi outro expoente na defesa da “infância desvalida”. Em agosto de 1917, ele fez um enfático pronunciamento em que buscou convencer os colegas da necessidade urgente de um Código de Menores:

— São milhares de indivíduos que não recebem senão o mal e que não podem produzir senão o mal. Basta de hesitações! Precisamos salvar a infância abandonada e preservar ou regenerar a adolescência, que é delinquente por culpa da sociedade, para transformar essas vítimas do vício e do crime em elementos úteis à sociedade, em cidadãos prestantes, capazes de servi-la com o seu trabalho e de defendê-la com a sua vida.

O projeto que o senador redigiu em 1917 também acabou sendo arquivado. Em 1906, como deputado federal, Alcindo Guanabara já havia apresentado uma proposta semelhante, que tampouco avançou. Outra tentativa de criação do Código de Menores foi feita em 1912, pelo deputado João Chaves (PA).

Desde o discurso de Lopes Trovão, passaram-se mais de 30 anos até que o Código de Menores fosse aprovado. Foram vários os motivos da demora. Um deles, segundo estudiosos do tema, foi a 1ª Guerra Mundial (1914–1918), que reduziu a mera

frivolidade qualquer discussão em torno da infância. Outro entrave foi o patriarcalismo.

— Os senadores e deputados faziam parte daquela sociedade patriarcal e não queriam perder o poder absoluto que tinham sobre suas famílias até então. O Código de Menores mudava essa realidade, permitindo que o Estado interviesse nas relações familiares e até tomasse o pátrio poder — explica a historiadora Sônia Camara, autora do livro *Sob a Guarda da República* (Quartet Editora), que trata das crianças da década de 1920.

O historiador Eduardo Silveira Netto Nunes, estudioso da evolução das leis da infância, vê um terceiro motivo. De acordo com ele, uma parcela dos parlamentares tinha aversão às propostas de Código de Menores porque a construção dos reformatórios, escolas e tribunais previstos na nova lei exigiriam o aumento dos impostos.

— Até então, o governo estava ausente das políticas sociais. Sua atuação se resumia à repressão policial. O Código de Menores apareceu como o prenúncio do que viria a partir dos anos 30, com Getúlio Vargas, que transformaria o governo no grande administrador da sociedade e colocaria as políticas sociais como prioridade. Vargas, por exemplo, trouxe uma série de direitos trabalhistas.

Na entrada da década de 20, os obstáculos começaram a cair. No governo Epitácio Pessoa, o advogado e ex-deputado José Cândido Mello Mattos foi encarregado de reformular o projeto do senador Alcindo Guanabara e passou a conduzir o movimento. Por influência dele, o Congresso aprovou uma série de leis relativas à infância que abririam caminho para a criação do Código de Menores. Na época, a lei ficou conhecida como Código Mello Mattos.

DIA DA CRIANÇA

A data da assinatura do Código de Menores, em 12 de outubro de 1927, havia sido escolhida pelo presidente Washington Luiz a dedo, para coincidir com os festejos do Dia da Criança, criado por decreto pouco antes por seu antecessor, Artur Bernardes.

A nova lei, em resumo, determinava ao governo, à sociedade e à família que cuidassem bem dos menores de 18 anos.

Um dos artigos proibiu a chamada roda dos expostos, a medieval roleta embutida na parede externa de instituições de caridade que permitiam à mulher — solteira, quase sempre — abandonar anonimamente o filho recém-nascido. Com o código, a mãe teria que primeiro providenciar a certidão de nascimento do bebê para depois poder entregá-lo aos funcionários do orfanato, onde se lavraria um registro, que poderia ser secreto se fosse esse o desejo da mulher.

O trabalho infantil era fartamente explorado. Ainda que pouco produtiva, era uma mão de obra abundante e barata. A partir de 1927, as crianças de até 11 anos não puderam mais trabalhar. A atividade dos adolescentes entre 12 e 17 anos ficou autorizada, porém com uma série de restrições. Eles, por exemplo, não poderiam trabalhar durante a noite nem ser admitidos em locais perigosos, como minas e pedreiras.

De acordo com a historiadora Maria Luiza Marcilio, autora do livro *História Social da Criança Abandonada* (Editora Hucitec), o Código de Menores foi revolucionário por pela primeira vez obrigar o Estado a cuidar dos abandonados e reabilitar os delinquentes. Ela, porém, faz uma ressalva:

— Como sempre acontece no Brasil, há uma distância muito grande entre a lei e a prática. O Código de Menores trouxe avanços, mas não conseguiu garantir que as crianças sob a tutela do Estado fossem efetivamente tratadas com dignidade, protegidas, recuperadas.

O sucessor da lei de 1927 foi o Código de Menores de 1979, criado pela ditadura militar. Depois, em 1990, veio o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os dois primeiros códigos, grosso modo, dirigiam-se apenas aos marginais. O ECA, por sua vez, vale para todas as crianças e adolescentes, independentemente da classe social. Antes, o foco das leis estava nas punições. Agora, nos direitos. Nos velhos códigos, o infrator capturado era punido automaticamente. Hoje, ele tem direito a ampla defesa e, para isso, conta com o trabalho dos defensores públicos.

O termo “menor”, que se popularizou na época do código de 1927, agora é abominado pelo meio jurídico. O ECA, em seus mais de 250 artigos, não o utiliza nenhuma vez. No lugar de “menor”, adota a expressão “criança ou adolescente”. Explica o historiador Vinicius Bandeira, autor de um estudo sobre a construção do primeiro código:

— “Menor” é um termo pejorativo, estigmatizante, que indica anormalidade e marginalidade. “Criança ou adolescente” é condizente com os novos tempos. Remete à ideia de um cidadão que está em desenvolvimento e merece cuidados especiais.

Fonte: Agência Senado. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920/>. Acesso em: 7 de mai 2026.

ANEXO B

TEOR DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DOUTOR SIDNEY AGUILAR FILHO.

Adiante, segue o conteúdo da entrevista⁴⁴ que o professor Sidney nos concedeu para falar sobre o processo de pesquisa para sua tese de doutoramento e produção do documentário, a fim de corroborar com o nosso estudo. Foi possível entender muitos detalhes importantes deste processo. Abaixo, a transcrição da entrevista concedida pelo professor Sidney Aguilar em 10 de novembro de 2025, com duração de 52 minutos, senão vejamos:

1ª pergunta: Sobre o processo de pesquisa para a tese e para produção do documentário, o Senhor falou que “as memórias que foram vindo à tona não eram agradáveis”. Poderia falar um pouco mais sobre momentos marcantes e difíceis de lidar ao se defrontar com a realidade dos fatos, em especial do ponto de vista humano e psicológico?

Resposta: “Me atingiu muito no começo, logo nos primeiros meses quando me dei conta que tinha a ver com criança, e que tinha a ver com nazistas”. E complementa que teve a sensação de “fazer de conta que nunca tinha tomado conhecimento dos fatos, sair correndo e não mexer mais nesse assunto. Talvez o maior sentimento fosse de medo.” O professor menciona que teve um ímpeto de fuga e passou o assunto “para frente”, ao setor de história da Universidade de São Paulo – USP, entrou em contato com o grupo que trabalhava com antissemitismo, expôs o que tinha descoberto, e “colocou o assunto na caixinha das memórias”. E como ainda estava trabalhando no mestrado, levou um tempo até retomar ao assunto.

O professor continua, asseverando que o assunto veio novamente à tona quando teve a notícia que um dos “meninos” havia falecido, o Sr. Roque. Então ele investigou se a equipe da USP havia pesquisado os fatos, e constatou que não havia. Sua preocupação se voltaria novamente ao tema, pois as fontes diretas, que eram os sobreviventes, poderiam se perder. Relata que “este foi um segundo momento de muita angústia”.

2ª pergunta: Quais foram os maiores desafios em investigar temas tão caros à sociedade e, ao mesmo tempo, considerados “melindrosos” para serem abordados no Brasil?

⁴⁴ A entrevista com o professor Aguilar consta na página do youtube link <https://youtu.be/MN6Z6k3sRyQ>.

Resposta. “Outro momento muito marcante foi o processo de encontrar o lugar para fazer a pesquisa, pois a esta altura eu já sabia que havia um crime. E uma nova angústia surge daí, pois a preocupação não era com a formação acadêmica ou com o título, mas com a história que eu queria contar.” Sidney lembra que as questões acadêmicas, processo de passar pelo doutorado, de encontrar o lugar para pesquisar, etc., tudo aumentava sua angústia, e que foi por volta de 2005/2006 que ele começou a realizar uma “pesquisa bem sistemática, documental”. Ele descreve:

“Aí eu comecei encontrar o horror, e encontrar o horror foi nauseante. Encontrar o racismo explicitado naquela cidade do Rio de Janeiro, e depois encontrar documentos de crianças e os sofrimentos envolvidos, lidar com as questões da casa da roda e aquele volume imenso de crianças, aí começaram os relatos, e começamos a nos dar conta das atrocidades, foi um mal estar e peso psíquico muito forte, e uma segunda vontade de abandonar.”

O professor segue observando que foi este um momento crucial, pois teve que tomar a decisão de seguir ou não com sua pesquisa. E então, segundo ele, começou “a arrumar confusão em diversos níveis. Primeiro lidar com a afirmação que nós tivemos um estado eugenista no Brasil, e depois afirmar que houve a escravização das crianças e adolescentes no período pesquisado. Lidar com o fato de que tudo isso foi perpassado pela ideia de conveniência legal e que a escolarização tinha feito parte do processo, mexeu muito comigo. Mas nada supera o momento de encontro com o Senhor Aloísio. Aí eu tive a certeza da confusão que isso ia gerar.”

3ª pergunta: Como a produtora tomou conhecimento do seu trabalho e se foi ela – a Giros Filmes- ou se a Globo Filmes que chegou até o Senhor primeiro?

Resposta: “Primeiro que nunca imaginei que a minha tese viraria filme. Mas a Rede Globo só chega no final, porque nós precisávamos de uma distribuidora para atender as exigências dos editais dos quais precisávamos participar para levantar dinheiro. O movimento foi o seguinte: uma pesquisadora da Produtora Giros leu um texto meu que eu tinha publicado num congresso de ciências, leu uma matéria que tinha sido publicada no Jornal Cruzeiro do Sul, de Sorocaba, e apresentou esta pesquisa para Belisário Franca que é dono e diretor da Giros. E o Belisário Franca entrou em contato comigo”.

Sidney explica que informou a Franca que não poderia decidir nada antes de sua qualificação para o doutorado, ao que o mesmo concordou. E somente após a conclusão da tese continuaram as pesquisas, quando encontraram o Senhor Argemiro. O professor explica que fez uma pesquisa sistemática de, aproximadamente, 10 anos. Durante o doutorado, ele, e durante a produção do filme, ele e uma equipe.

4ª pergunta: Ponderei ao professor Sidney sobre a profundidade da sua pesquisa e a grande quantidade de documentação apresentada na tese. Ao que ele justificou:

Resposta: “Ali eram duas questões: uma, eu sabia que estava lidando com um crime, e obviamente poderia ter reação, como teve⁴⁵. E a segunda é que eu estava trabalhando com uma questão de memória única, o Senhor Aloísio. Eu não podia deixar a responsabilidade sobre o Sr. Aloísio e nem correr o risco, pois em caso de justiça seria também testemunha única. Então eu precisava de todo um arcabouço por questões metodológicas, acadêmicas, e de um arcabouço jurídico que me ajudasse em uma eventual defesa se assim fosse necessário.”

5ª questão: Sobre o aumento no número de pesquisas afetas ao tema eugenia, eugenia e educação.

Resposta: Sidney responde que é perceptível um grande aumento de pesquisas neste campo da história entre os anos 1990 até o retorno da extrema direita ao poder, mas que não tem a pretensão de pensar que seu trabalho tenha influenciado neste sentido, embora tenha consciência do potencial do visual, inclusive como arte.

Retomamos a 2ª e 3ª questões, quando o professor complementa: “Com todo respeito aos historiadores brasileiros, acho difícil falar de história brasileira sem passar pelas questões da conquista, da escravidão e sobre as consequências das práticas escravocratas no contemporâneo. Admiro quem consegue trabalhar história brasileira sem mexer nestes assuntos, eu não consigo. Agora, é evidente que mexer nestas duas faces da história brasileira, foi, é, e vai continuar sendo muito perigoso. Perigoso porque grande parte das elites brasileiras hoje, tanto elites políticas, econômicas e militares derivam disso. Se pensarmos o PIB⁴⁶ brasileiro hoje, grande parte dele deriva da escravidão. Então, falar nestes assuntos ainda vai incomodar muito e o risco do silenciamento continua sendo altíssimo. Por isso, trabalhar com estes temas demanda grande cuidado, não só para proteger o pesquisador, mas sobretudo, para que este tipo de trabalho possa servir para isso que estamos fazendo aqui, este efeito multiplicador, e que faz parte de um movimento político, militante, de transformação, e que em algum momento, direta ou indiretamente, produz transformações ou se propõe a produzi-las, ou se propõe a produzir culturas. E quanto mais materialidade e ferramentas a gente tenta deixar, maiores são as possibilidades de vitórias futuras.”

6ª questão: Solicitei ao professor que falasse sobre sua visão a respeito das potencialidades do audiovisual em sala de aula e, em especial, o documentário *Menino 23*.

⁴⁵ Aqui o professor Sidney se refere a um documentário produzido como direito de resposta da família Rocha Miranda, e ações destes na Faculdade de Campinas contra a publicação da tese. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=3su2rgDWLZA>. Acesso em 27 de dez de 2025.

⁴⁶ PIB. Produto Interno Bruto. É a soma de todos os valores de bens e serviços produzidos no país ou região em um ano.

Resposta: “O que vejo mais marcante ‘pra’ mim como professor da Educação Básica, como professor há 37 anos, e continuo achando que a prática do ensino de história é a prática do ensino de uma ciência, e, portanto, o ensino de história não pode abandonar a prática objetiva de ser divulgação científica. Entendo que a primeira função que me reconheço é na divulgação científica; é me manter atualizado nas pesquisas históricas, continuar aprendendo história e transformando a linguagem científica em alguma coisa pedagógica, e fazendo a divulgação desse campo científico dentro de sala de aula. A segunda tem a ver com produção histórica mesmo, que é ajudar os meus alunos a pensarem historicamente, e a produzirem ciência histórica, mesmo que na condição de aprendizes, ainda que iniciantes, pesquisadores infanto-juvenis, mas pesquisadores. Então, ensinar metodologia, epistemologia, filosofia da história, mesmo que de maneira inicial para que eles possam produzir história.”

Para o professor, além desta característica científica da história, há uma característica milenar, que é a contação. Ele observa que “não há história sem contação, de modo que dentre todas as ciências da Educação Básica, talvez a história seja a que mais se aproxima da arte. Sempre foi assim, contar uma boa história tem a ver com arte. Desse modo, o audiovisual, mesmo sendo documental, como o que nós fizemos. E *Menino 23* não se envergonhou disso, de usar muita arte.” Neste ponto ele ressalta o papel de todos os envolvidos na produção da película, que juntos fizeram um trabalho que conta a história, mas que integra a arte para ficar mais agradável de se ver.

Sidney, então, opina sobre a utilização do documentário nas aulas de história que serão propostas ao final da pesquisa. Comenta como pode haver outros desdobramentos a partir da obra *Menino 23* e cita exemplo de peças teatrais que já foram produzidas, tais como “Desfazenda”, com direção da Roberta Estrela D’alva, e “Somente meninos”, do Teatro da Conspiração. “E neste movimento de descolamento da arte, de libertação da arte em relação ao audiovisual documental e científica da tese, outras verdades foram ditas, verdades tão ou mais verdadeiras que as documentais e científicas, e que consegue também atingir ao público em outro nível de sensibilidade.”

Ele então diz: “Estou querendo discutir com você como a ciência se apresenta; depois a ciência se alia à arte e se apresenta; e depois a arte se descola da ciência e se apresenta; e este arco é muito pedagógico e educativo, e permite ao professor da Educação Básica a prática do ensino de história dimensões diferentes com os aprendizes. Para mim, esta foi uma experiência muito rica como professor de história na Educação Básica.” Aqui ele se refere ao processo de pesquisa e produção do documentário.

Como proposta de trabalho, o professor sugere que “muitas das vezes um pequeno trecho do filme dá para explorar, outras vezes, trecho do livro⁴⁷ que emergiu da sua tese ou outros tipos de atividades, enfim, que é possível, através de diversos meios explorar o documentário e os temas centrais que ele se propôs a debater. E finalmente, acrescenta: “Esta lógica de usar o audiovisual, ou usar a arte para mediar o ensino da ciência para crianças e adolescentes é fundamental.”

À vista dos fatos narrados pelo professor Sidney, pudemos compreender melhor as fases do processo pelos quais passou, e como enfrentou os obstáculos de pesquisar temas tão desafiadores como racismo e eugenia no estado brasileiro no início do século XX. Além disso, reconhecemos sua contribuição ao compartilhar conosco sua experiência como professor da Educação Básica há quase quatro décadas e sua visão sobre o audiovisual no ensino de história.

⁴⁷ O livro de Sidney recebeu o título “Entre Integralistas e Nazistas: Racismo, Educação e Autoritarismo no sertão de São Paulo”, foi publicado pela Editora Alameda, em 17 de dezembro de 2021, e possui 342 páginas.