

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – ICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA**



LUIZ PAULO DA SILVA SOARES

**O BRASIL EM ESTILHAÇOS: A DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

PELOTAS

2025

LUIZ PAULO DA SILVA SOARES

**O BRASIL EM ESTILHAÇOS: A DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História.

Área de Concentração: Fronteiras e Identidades.
Linha de pesquisa: Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Gasparotto

Pelotas
2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S676b Soares, Luiz Paulo da Silva

O Brasil em estilhaços: a ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do ensino médio / Luiz Paulo da Silva Soares ; Alessandra Gasparotto, orientadora.

– Pelotas, 2025.

315 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Mídias cinematográficas. 2. Estudantes do ensino médio. 3. Ensino de história. 4. Temas sensíveis. 5. Ditadura civil-militar. I. Gasparotto, Alessandra, orient. II. Título.

CDD 981

LUIZ PAULO DA SILVA SOARES

**O BRASIL EM ESTILHAÇOS: A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA
RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História.

Data da defesa: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Alessandra Gasparotto (Orientadora)
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Nilo André Piana de Castro
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Wilian Junior Bonete
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Doutor em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Pelotas, 2025.

Aos professores que, apesar das adversidades e limitações diárias, se dedicam incansavelmente à sua formação contínua. Vocês são os verdadeiros heróis da educação, demonstrando que a paixão pelo ensino e a busca constante pelo conhecimento transcendem qualquer obstáculo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a Deus, cuja presença silenciosa e constante guiou cada etapa deste percurso. Em meio aos desafios, às incertezas e às buscas incessantes por compreensão, foi na fé que encontrei forças para seguir adiante, renovando a esperança nos momentos de exaustão e dúvida.

Aos meus pais, que foram e continuam sendo o alicerce mais firme em minha vida. Com sua paciência, apoio incondicional e amor imenso, ensinaram-me o valor do esforço e da perseverança. Cada passo que dou é sustentado pelos valores e lições que recebi de vocês.

Ao meu companheiro, agradeço pela luz que traz aos meus dias e pela força que me oferece nos momentos difíceis. Sua presença me lembra que, mesmo nos momentos de maior dificuldade, existe amor e esperança, e isso é um dos maiores presentes da vida.

À minha irmã, com quem compartilho laços de sangue e coração, sou grato pela cumplicidade e pelo conforto que sua presença traz. Em você encontro não apenas uma família, mas também uma amiga com quem posso contar em todos os momentos.

Aos meus avós, porto seguro de memórias e afetos, minha eterna gratidão por compreenderem meu sumiço durante a escrita deste trabalho. Vocês são as raízes que alimentam minha história, com sua sabedoria tranquila e as histórias que me fizeram valorizar o passado e sonhar com o futuro.

À minha amiga Emanuele Dias Lopes, dedico um agradecimento especial. Em sua amizade, encontrei apoio, inspiração e uma parceria que me motivou a ir além. Sua companhia tornou esta caminhada mais leve e significativa.

Ao grupo de pesquisa e extensão Redes de Cultura Estética e Formação da/na Cidade (RECIDADE), meu reconhecimento e admiração. Vocês ampliaram meu entendimento sobre o papel da cidade como um espaço educativo, transformando o saber acadêmico em algo vivo, dinâmico e profundamente conectado com as realidades culturais e sociais que nos cercam.

À minha orientadora, Alessandra Gasparotto, meu agradecimento por me acompanhar nessa trajetória.

Aos membros da banca avaliadora – Vânia Alves Martins Chaigar, Carmem Zeli de Vargas Gil, Nilo André Piana de Castro e Wilian Junior Bonete –, deixo meu agradecimento sincero. Suas contribuições críticas, generosas e encorajadoras trouxeram novas perspectivas e enriqueceram significativamente este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), devo não apenas o espaço de aprendizado, mas também a oportunidade de compartilhar ideias e crescer enquanto professor-pesquisador. Este ambiente acadêmico foi essencial para minha formação.

Às equipes diretivas das instituições: Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat e ao Colégio Estadual Lemos Jr., minha gratidão por terem permitido que a pesquisa ganhasse vida em suas salas de aula. Foi no cotidiano dessas instituições que a História deixou de ser apenas teoria e se tornou prática, reflexão e transformação.

Por último, mas de forma alguma menos importante, agradeço profundamente aos estudantes. Vocês são a essência deste estudo, as vozes que dão sentido ao que faço. Com suas perguntas, reflexões e olhares curiosos, vocês me desafiaram e me inspiram cotidianamente a ser um professor melhor. Sem vocês, esta pesquisa não seria mais do que palavras no papel; com vocês, ela se tornou algo vivo e significativo.

Ao longo desta jornada, lembrei-me constantemente das palavras de Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79). Essa frase reflete exatamente o que vivi durante o processo de pesquisa. Cada passo foi aprendizado, cada desafio foi oportunidade de rever e reafirmar os sonhos que me moveram até aqui.

A cada pessoa e grupo mencionado, deixo meu mais sincero agradecimento. Vocês fazem parte desta conquista, e este trabalho é, de certa forma, uma homenagem a tudo o que compartilharam comigo ao longo do caminho.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano (1940-2015).

RESUMO

SOARES, Luiz Paulo da Silva Soares. **O Brasil em estilhaços**: a Ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Orientadora: Alessandra Gasparotto. 2025, 315f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

Este estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na Linha de Pesquisa Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos. A problemática da pesquisa buscou analisar como os estudantes do Ensino Médio compreendem o período da Ditadura civil-militar brasileira através das mídias cinematográficas exibidas e discutidas em sala de aula. Para responder a essa questão, o objetivo principal foi identificar quais as produções de sentido expressas nas aprendizagens dos estudantes sobre o tema da Ditadura brasileira, por meio da mídia cinematográfica, que pudessem promover um debate sobre os Direitos Humanos. Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa foi pautado na pesquisa-ação, buscando uma interação direta e colaborativa entre o pesquisador e os participantes, valorizando-os como agentes de mudança, com conhecimentos significativos para o estudo. A abordagem escolhida incluiu a “escuta sensível”, defendida por René Barbier (2004), que enfatiza a escuta atenta nas interações em sala de aula. Através da pesquisa-ação, foram utilizados os filmes *Zuzu Angel* e *Batismo de Sangue* para mobilizar o desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes pesquisados. Diante disso, quarenta e quatro (44) discentes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas da Educação Básica da cidade do Rio Grande/RS, responderam os instrumentos de produção de dados propostos. O material empírico produzido foi analisado metodologicamente por meio da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2012). A pesquisa foi fundamentada teoricamente em autores de diferentes áreas, como História, Educação, Sociologia, Filosofia e Cinema, dentre eles Marc Ferro (2010), Rosália Duarte (2002), Selva Fonseca (2012), Paulo Freire (1996), Verena Alberti (2014), John Thompson (2009, 2011), Roger Chartier (1990, 2005) e Rüsen (2010, 2011, 2015). Alguns dos resultados encontrados durante o processo de pesquisa revelaram a compreensão crítica dos estudantes evidenciando uma perspectiva de que a Ditadura foi um período cruel da história recente do Brasil. Os estudantes destacaram, com frequência, as violações de Direitos Humanos, como torturas, censura e perseguição política, associando esses aspectos ao caráter autoritário da Ditadura. Os debates realizados em sala de aula, mediados pelos filmes assistidos possibilitaram uma reflexão sobre a importância da preservação da democracia e dos direitos civis.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias cinematográficas; Estudantes do Ensino Médio; Ensino de História; Temas sensíveis; Ditadura civil-militar.

ABSTRACT

SOARES, Luiz Paulo da Silva Soares. **Brazil in Shards: The Brazilian Civil-Military Dictatorship Portrayed in Cinema from the Perspective of High School Students.** Advisor: Alessandra Gasparotto. 2025, 315f. Thesis (Doctorate in History) – Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, 2025.

This study is the result of a PhD research project developed by the History Postgraduate Program (PPGH) of the Pelotas Federal University (UFPEL), in the Cultures Research Line, where lies language, teaching and formation of the learning process. The research problem sought to analyze how high school students understand Brazil's civil-military dictatorship period through what's shown in the cinematographic media and discussed in the classroom. To answer this question, the main objective was to identify which productions of meaning are express on students' learning about Brazilian dictatorship, through the cinematographic media that could promote a debate on Human Rights. To this end, the development of the research was based on action research, seeking a direct and collaborative interaction between the researcher and the participants, valuing them as agents of change, with significant knowledge for the study. The chosen approach included "sensitive listening", defended by René Barbier (2004), which emphasizes attentive listening in classroom interactions. Through action research, the films *Zuzu Angel* and *Batismo de Sangue* were used to mobilize the learning development of the students. Therefore, forty-four (44) senior high school students from two schools in the Rio Grande/RS city responded to the proposed data production instruments. The empirical material produced was analyzed methodologically through the content analysis proposed by Laurence Bardin (2012). The research was theoretically based on authors from different areas, such as History, Education, Sociology, Philosophy and Cinema, among them Marc Ferro (2010), Rosália Duarte (2002), Selva Fonseca (2012), Paulo Freire (1996), Verena Alberti (2014), John Thompson (2009, 2011), Roger Chartier (1990, 2005) and Rüsen (2010, 2011, 2015). Some of the results found during the research revealed a critical understanding from the students, where they shown a perspective that the dictatorship was a cruel period in Brazil's recent history. The students frequently highlighted human rights violations, such as torture, censorship and political persecution, associating these aspects with the authoritarian nature of the dictatorship. The debates held in the classroom, mediated by the films watched, allowed for reflection in the importance of preserving democracy and civil rights.

KEYWORDS: Cinematographic media; High school students; History teaching; Sensitive topics; Civil-military dictatorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização espacial das Escolas participantes – Cidade do Rio Grande/RS	57
Figura 2: Fluxograma do desenho da Investigação.....	63
Figura 3: Etapas do desenvolvimento da análise de conteúdo.....	68
Figura 4: Sequência de Abordagem Metodológica para análise dos dados	70
Figura 5: Distribuição de Instituições por regiões geográficas do Brasil	77
Figura 6: Fotografias dispostas no IPD II	172
Figura 7: Slogan da Ditadura de 1964	185
Figura 8: Exemplo de E-mail escrito pelos estudantes.....	218
Figura 9: Sequência de imagens da equipe do delegado Fleury torturando os Dominicanos para obtenção de informações para encontrar Marighella	234
Figura 10: Sequência de imagens de tortura física e psicológica ao Frei Tito	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentuais de Dissertações e Teses na produção acadêmica catalogada.....	75
Gráfico 2: Dissertações e Teses por regiões (2000-2020)	76
Gráfico 3: Produções inventariadas por ano de defesa.....	81
Gráfico 4: Características dos estudos quanto aos objetivos propostos.....	84
Gráfico 5: Divisão dos estudantes por instituição e gênero	147
Gráfico 6: Faixa etária dos estudantes.....	148
Gráfico 7: Identificação racial dos estudantes a partir da classificação do IBGE.....	149
Gráfico 8: Composição familiar dos estudantes	150
Gráfico 9: Acesso à internet e equipamentos utilizados pelos estudantes	151
Gráfico 10: Atividades realizadas pelos estudantes no tempo livre	153
Gráfico 11: Serviços de Streaming assinados pelos estudantes	157
Gráfico 12: Frequência de apreciação de filmes/séries em casa pelos estudantes.....	159
Gráfico 13: Gêneros fílmicos assistidos pelos estudantes durante o tempo livre	160
Gráfico 14: Atributos presentes no filme que mais chamam atenção dos estudantes	161
Gráfico 16: Espaços e suportes onde as imagens foram vistas pelos estudantes.....	173
Gráfico 17: Frequência de palavras nas respostas do alunado sobre a significação das imagens.....	177
Gráfico 18: Questionamentos sobre a Ditadura civil-militar do Brasil	179
Gráfico 19: Identificação de características de uma Ditadura nos últimos anos	186
Gráfico 20: Violações de Direitos Humanos apontados pelo alunado em seu cotidiano.....	190
Gráfico 21: Categorias e frequências de respostas sobre as relações entre Ditadura e Direitos Humanos na ótica estudantil.....	191
Gráfico 22: Sentimentos e sensações provocados pelo filme	215
Gráfico 23: Momentos de maior tensão no filme Batismo de Sangue de acordo com os estudantes.....	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Espaço físico da Escola Estadual Dr. Augusto Duprat em m ²	53
Quadro 2: Espaço físico do Colégio Estadual Lemos Júnior em m ²	55
Quadro 3: Organização das turmas para o desenvolvimento do estudo definitivo.	59
Quadro 4: Quantidade de Trabalhos por tipo de Produção Acadêmica.....	75
Quadro 5: Estudos catalogados por Programas de Pós-Graduação	78
Quadro 6: Distribuição da produção acadêmica Dissertações e Teses (2000-2020) por lustro	79
Quadro 7: Dissertações por programa, instituição, nível, região, área e ano de defesa	83
Quadro 8: Classificação da produção acadêmica de acordo com os procedimentos técnicos empregados nos estudos pesquisados para produção de dados.....	85
Quadro 9: Dimensões conceituais atribuídas ao cinema.....	87
Quadro 10: Motivos que levam os estudantes a assistir filmes no tempo livre	155
Quadro 11: Momentos em que os filmes estão presentes no cotidiano escolar de acordo com os estudantes	165
Quadro 12: Títulos fílmicos e componentes curriculares apontados pelos estudantes.....	166
Quadro 13: Categorização e subcategorização inicial da questão nº 1	170
Quadro 14: Representações imagéticas: agrupamento de respostas do aluando por categorias	175
Quadro 15: Termos mais frequentes sobre Ditadura na ótica do alunado.....	180
Quadro 16: Em uma Ditadura, as pessoas não podem.....	182
Quadro 17: Percepções familiares sobre a Ditadura de 1964	183
Quadro 18: Categorização das opiniões dos estudantes sobre o slogan	185
Quadro 19: Categorização das percepções individuais sobre Direitos Humanos.....	187
Quadro 20: Percepções do alunado sobre a importância de trabalhar os Direitos Humanos na escola	188
Quadro 21: Diferentes percepções sobre o filme “Zuzu Angel”	202
Quadro 22: Percepções sobre os momentos mais impactantes da narrativa	206
Quadro 23: Categorias apontadas como violação de direitos humanos.....	209
Quadro 24: Impacto dos aspectos históricos para interpretação da narrativa	213
Quadro 25: Categorização dos e-mails dos estudantes	219
Quadro 26: Percepções estudantis sobre o enredo do filme Batismo de Sangue	230
Quadro 27: o que você mais gostou no filme Batismo de Sangue	241
Quadro 28: Categorização da produção de vídeos	248
Quadro 29: Dissertações por programa, instituição, nível, região, área e ano de defesa ...	305

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
ALN	Ação Libertadora Nacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DMA	Dissertação de Mestrado Acadêmico
DMP	Dissertação de Mestrado Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
IPD	Instrumentos de Produção de Dados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MRT	Movimento Revolucionário Tiradentes
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RE	Regimento Escolar
RS	Rio Grande do Sul

SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
URCA	Universidade Estadual do Cariri

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO.....	21
JORNADA TRILHADA: Tessituras Iniciais	21
1 CONFIGURAÇÕES DO PROCESSO DE PESQUISA: da problemática aos objetivos que suleiam a investigação.....	35
1.1 Percursos Metodológicos	48
1.1.1 Tipo de pesquisa	48
1.1.2 Lócus da investigação	51
1.1.3 Sujeitos partícipes do estudo	58
1.1.4 Instrumentos de Produção de Dados (IPD).....	59
1.1.5 Procedimentos de análise de dados	67
1.1.6 Pressupostos orientadores do estudo.....	70
2 REVISÃO DE LITERATURA	72
2.1 Estado do conhecimento: percursos e descobertas das pesquisas selecionadas 82	
2.2 Balanço reflexivo sobre as produções inventariadas	99
3 ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA, TEMAS SENSÍVEIS & CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	103
3.1 As mídias cinematográficas na História e no ensino de História: trajetórias e perspectivas.....	104
3.2 Cinema: representação e ideologia	118
3.3 Temas Sensíveis: O caso da Ditadura civil-militar do Brasil representada no Cinema 122	
3.4 Consciência Histórica.....	131
4 DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS – SEÇÃO I: A SALA DE AULA E O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA COM FILMES	139
4.1 O ensino de história a partir dos filmes.....	140
4.2 Planejamento docente: Do estudo piloto ao estudo definitivo	141
4.3 Instrumento de Produção de Dados I: Do perfil dos partícipes da pesquisa	146
4.4 Instrumento de Produção de Dados II: Dos conhecimentos dos estudantes sobre a Ditadura civil-militar do Brasil	168
5 DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS: SEÇÃO II	194
5.1 Percurso fílmico I: Zuzu Angel.....	194
5.1.1 Instrumento de Produção de dados III: Do debate à compreensão da narrativa cinematográfica I.....	197

5.1.2	Instrumento de Produção de dados IV: A escrita de um <i>e-mail</i>	216
5.2	Percurso fílmico II: Batismo de Sangue	227
5.2.1	Instrumento de Produção de dados V: Do Debate à compreensão da narrativa cinematográfica II.....	228
5.2.2	Instrumento de Produção de dados VI: Da produção de vídeos	243
5.3	Reflexões sobre a construção de aprendizagens acerca da Ditadura civil-militar brasileira a partir do processo de pesquisa	262
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	278
	REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	285
	APÊNDICES	286
	Apêndice A – Termo de Concordância da Instituição	286
	Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Estudante	288
	Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis.....	290
	Apêndice D – Instrumento de produção de dados I.....	292
	Apêndice E – Instrumento de produção de dados II.....	296
	Apêndice F – Instrumento de produção de dados III e V.....	300
	Apêndice G – Instrumento de produção de dados IV	303
	Apêndice H – Ficha de Análise dos estudos de pós-graduação catalogados.....	304
	Apêndice I – Quadro de estudos analisados	305
	Apêndice J –Carta de Alex Polari de Alvarenga à Zuleika Angel.....	306
	Apêndice K – Declaração de Zuzu sobre a Carta de Alex Polari de Alvarenga	312
	Apêndice L – Carta endereçada ao General Ernesto Geisel	313
	Apêndice M – Documento do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre Stuart Angel Jones	315

O campo da História e do Ensino de História vem se aperfeiçoando com o passar dos tempos. Esse campo, tem refletido as mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que impactam a forma como o passado é estudado e interpretado. Trata-se de campo marcado pela produção de mulheres que, nos anos de 1980, desencadearam uma importante discussão no campo historiográfico brasileiro no que diz respeito ao ensino de História na escola básica. À exemplo, temos Déa Ribeiro Fenelon, Ernesta Zamboni, Elza Nadai, Joana Neves, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Kátia Maria Abud, Selva Guimarães Fonseca, Ana Maria Monteiro entre outras que se constituíram como estudantes de História no contexto das reformas de Base, do golpe de 1964 e da institucionalização da Ditadura civil-militar. Isto influenciou a atuação docente deste grupo de mulheres, acostumadas a lutar por democracia e participação.

Diante disso, a incorporação de artefatos e “produtos culturais” (Ferro, 2010; Carmo, 2012; Fonseca, 2012) na educação é tema recorrente em pesquisas que abarcam uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas. Algumas possuem um viés prescritivo, trazendo orientações e sugestões de como os professores poderiam se valer de tais artefatos para promoverem a aprendizagem dos estudantes. Outras, ponderam reflexões que abrangem compreender sob diferentes ângulos dos elementos constitutivos de tais produtos e suas aplicabilidades na educação, de forma a proporcionar um estudo mais vivo, interdisciplinar e prático. Independente do teor da pesquisa, elas possuem algo em comum: são pesquisas desenvolvidas para tornarem a prática educativa dinâmica, fugindo de aulas unicamente expositivas e apoiadas em um ensino transmissivo e mnemônico.

Assim, a utilização de diferentes artefatos, como obras de arte – sejam elas pinturas e/ou esculturas –, registros escritos, como diários, correspondências, atas e produções literárias, além de músicas e imagens estáticas, como fotografias, ou em movimento, como documentários e filmes, tem sido uma prática comum. Mais recentemente, jogos, podcasts, histórias em quadrinhos e memes foram incorporados ao universo das fontes históricas e passaram, paulatinamente, a fazer parte do

repertório de práticas metodológicas docentes na Educação Básica, no ensino de História (Abud, Silva & Alves, 2011).

Diante disso, sabemos que não é uma tarefa fácil trabalhar com os produtos culturais em sala de aula, uma vez que independente do produto a ser utilizado, requer planejamento aprofundado e acuidade por parte de quem o faz. Em se tratando do emprego de filmes no ensino, este tem fascinado a sociedade desde a sua invenção em 1895 pelos irmãos Lumière. Desde então, o cinema se desenvolveu de tal maneira despontando como um veículo de comunicação de massas e de representação, devido sua capacidade de atingir os mais diversos públicos através do aperfeiçoamento de técnicas cinematográficas de produção e projeção, como a linguagem, os ângulos, a estética, os efeitos especiais, entre outras características que fazem do cinema uma arte única.

Dito isso, este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na Linha de Pesquisa *Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos*. Partindo dessa perspectiva, o trabalho dialogou com temáticas que permeiam tal linha, vislumbrando a prática docente.

Desta forma, ao tecer esta tese de doutorado, busquei através do trabalho, enquanto professor da rede pública estadual de ensino, compreender as diferentes perspectivas que atravessaram o processo do ensinar e aprender. Para isso, busquei dialogar com autores que permitissem refletir a partir da docência. Nesse sentido, esta pesquisa se constituiu a partir do lugar de fala do professor que, neste trabalho, também assumiu outra função, a de pesquisador, e o fez a partir de sua prática docente. Diante disso, apresento nesta apresentação algumas das questões e inquietações que deram origem à investigação.

Na **introdução**, apresento a jornada trilhada até chegar ao doutorado, apresentando em palavras os caminhos percorridos pelo professor, que hoje encontra-se em um processo de descobertas enquanto pesquisador. Na sequência, temos a primeira parte da tese, intitulada: **Configurações do processo de pesquisa**. Nele, justifico através a escolha da temática aqui permeada, a construção da problemática de pesquisa, bem como os objetivos, as concepções teórico-metodológicas e as interpelações vivenciadas ao longo do processo formativo. Processo esse, iniciado durante a graduação, através dos diferentes componentes

curriculares, além das discussões tecidas durante o mestrado, especializações e das disciplinas do doutorado e da própria prática docente.

Na segunda parte da escrita, apresento a **revisão de literatura**, onde foi realizado um árduo mapeamento e a análise de produções desenvolvidas a nível de pós-graduação mestrado (acadêmico e/ou profissional) e doutorado, produzidas em instituições públicas e/ou privadas em território nacional, sobre o tema do cinema e a ditadura civil-militar do Brasil e o ensino de História. Neste espaço teórico reflexivo, além de mapear os estudos defendidos entre os anos 2000 e 2020, foi possível refletir sobre suas concepções metodológicas e atributos conceituais sobre o tema aqui analisado.

Já na terceira parte do estudo, a intenção foi discutir alguns fundamentos e contribuições teóricas e conceituais sobre o ensino de História, a utilização dos filmes na educação e nas aulas de História, bem como teorizações sobre a ideologia e cinema, temas sensíveis e consciência histórica. Para tanto, foram selecionados autores que pudessem contribuir com a discussão aqui apresentada e que estivessem relacionados com a minha prática cotidiana enquanto professor. Este foi titulado **Ensino de História, cinema, temas sensíveis & consciência histórica: fundamentos teóricos**.

No quarto capítulo foi tecida as análises dos dois primeiros instrumentos de produção de dados – IPD. Nesse capítulo, dividido em quatro partes, buscamos compreender as diferentes perspectivas, compreensões, ideias, discursos e análises que os estudantes realizam sobre a Ditadura civil-militar brasileira. Este tinha como objetivo apresentar aspectos referentes ao contexto social, econômico e cultural dos estudantes, bem como os conhecimentos prévios dos mesmos e foi titulado como: **Dos instrumentos de Produção de Dados – Seção I: A Sala de aula e o planejamento do professor de História com filmes**.

Dos instrumentos de Produção de Dados: Seção II, corresponde ao quinto e último capítulo desta tese. Nele destacam as análises referentes aos quatro instrumentos produzidos pelos estudantes. Esses instrumentos permitiram explorar os modos pelos quais os estudantes interpretaram os eventos históricos da Ditadura, destacando temas como a repressão, a censura, a transparência dos direitos humanos e a memória de desenvolvimento econômico e segurança. Essas perspectivas refletem não apenas os conhecimentos construídos na sala de aula, mas

também as influências culturais e políticas às quais estão expostas, revelando uma complexidade nas interpretações e nas memórias.

JORNADA TRILHADA: Tessituras Iniciais

A folha em branco enquadra o escrever nas coordenadas geográficas da altura e da largura; situa-o no mundo físico da estabilidade. Mas a tela do computador é móvel. Seu dinamismo vem de dentro e empurra a escrita para frente ao mesmo passo que busca escondê-la em seu interior. Meu escrever é empurrado para frente e o escrito recolhido à interioridade da dobradura sobre si mesmo, como nos rolos do pergaminho ou do papiro. (Marques, 2011, p. 30).

Toma-se como epígrafe o fragmento escrito por Mario Osório Marques sobre o ato de escrever. Assim, iniciar uma escrita não é uma tarefa fácil! Ainda mais quando se está diante da folha em branco, que lhe impõe a difícil tarefa de pôr no papel, através de palavras escritas, o que gostaríamos de revelar, neste caso, uma tessitura que pretende rememorar a nossa trajetória (Marques, 2011). É neste momento da escrita, sobre os caminhos percorridos, que refletimos sobre a nossa história, os aspectos de nossa vida profissional e acadêmica no transcorrer do trajeto trilhado. Para isso, nos amparamos na obra *Metamemórias – memórias: travessias de uma educadora*, de autoria de Magda Soares (1991), onde a mesma expõe que realizar uma descrição da trajetória não é apenas descrever com palavras os acontecimentos ocorridos, mas sim refletir os caminhos percorridos sobre diferentes perspectivas, sobre as ideologias que nos moveram, sobre as experiências que tivemos, buscando, por meio desta rememoração reflexiva, identificar as vivências, as socializações, as conjunturas e as escolhas que tomamos durante a jornada. É por meio destas palavras que inicio a narrativa dos caminhos percorridos até chegarmos na pesquisa de doutoramento.

No decorrer desta narrativa inicial, será possível compreender minha caminhada acadêmica e profissional, ao longo da graduação e pós-graduação e o apreço que possuo pelo cinema e suas inesgotáveis possibilidades de análise e ensino, e que neste caso, se faz necessário rememorar lembranças e detalhes de minha vida escolar.

Minha história com filmes iniciou-se desde a infância, pois ficava sempre atento

a programação fílmica, que era transmitida pela TV aberta para tentar assistir a quase todos os filmes que seriam exibidos nos programas da *Sessão da Tarde*, na *Tela Quente*, no *Supercine*, na *Temperatura Máxima*, na *Tela de Sucessos* ou ainda no *Cine Espetacular*¹. Enquanto assistia, “sonhava acordado”, imaginando as possibilidades de poder fazer parte da história fílmica que estava sendo narrada.

Embora assistir aos filmes na televisão aberta fosse uma ação presente em meu cotidiano, nunca tinha ido ao cinema com meus pais, pois não tínhamos condições financeiras para tal... Desta forma, a primeira vez que fui ao cinema, foi com os professores da escola, em meados dos anos 2000, período em que cursava os anos iniciais do Ensino Fundamental e proporcionou-me uma das experiências mais significativas que vivenciei durante o início do meu percurso escolar na Educação Básica. Na ocasião, enquanto criança, lembro-me que fiquei fascinado com a riqueza de informações daquele lugar. Assimilava com bastante atenção cada detalhe, desde o ambiente ao conteúdo cinematográfico que refletia na grande tela branca e retangular. Tal evento despertou em mim um sentimento que ainda não havia experimentado até aquele momento e, que hoje posso afirmar, é minha paixão pela sétima arte².

Ao final deste período escolar, no início dos anos finais do Ensino Fundamental e também ao longo do Ensino Médio, presenciei pela primeira vez a utilização das mídias cinematográficas como “ferramenta educativa”. Muitos professores utilizavam filmes para trabalhar os conhecimentos específicos de cada disciplina e hoje percebo que por parte de alguns, eram com propósitos bem definidos e alinhados. Contudo, na ingenuidade de criança (na época do Ensino Fundamental), não pensava que as mídias cinematográficas poderiam ser empregadas em sala de aula como instrumento formativo, mas sim, uma atividade de lazer que deveria ser desfrutada na companhia da família e/ou de amigos.

Desta forma, inicialmente, possuía uma visão que partia de uma perspectiva de um menino de 12 anos de idade sobre a utilização de filmes no âmago da sala de aula.

¹ Os quatro primeiros programas eram exibidos pela Rede Globo e os dois últimos pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

² De acordo com Ismail Xavier (2018), o termo sétima arte foi atribuído ao cinema pelo italiano Ricciotto Canudo em 1912 no Manifesto das Sete Artes, publicado somente em 1923. Xavier explica que “por ser uma arte do espaço e do tempo, o Cinema seria a grande síntese de todas, a sétima arte, pois parte de uma imagem projetada em uma superfície, como a pintura ou a fotografia, mas envolve o movimento, relacionando-se ao ritmo, ao tempo” (Xavier, 2018, s/p).

Hoje, como professor, compreendo seu uso como imprescindível no processo de escolarização dos estudantes, vislumbrando a ampliação de seus horizontes e suas aprendizagens.

Durante o Ensino Médio, cursei o curso técnico integrado em Contabilidade, com pretensão de avançar nos estudos da área contábil no âmbito da universidade. Entretanto, em 2009, enquanto realizava o terceiro ano, tive diversas experiências escolares significativas com professores de áreas distintas (linguagens, ciências humanas e sociais e matemática), que fizeram com que refletisse no decurso de todo segundo semestre daquele ano sobre a carreira que efetivamente gostaria de seguir. Foi neste momento, prestes a realizar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que mudei drasticamente a profissão que gostaria para minha vida/trajetória profissional. Realizei as provas do ENEM, por duas vezes, até conseguir a tão sonhada aprovação e a conquista de ingressar no Ensino Superior.

Ao ingressar em uma Universidade Pública, fiz duas escolhas que mudariam completamente a formação inicial técnica em Contabilidade obtida junto ao Ensino Médio Integrado³, a primeira delas foi a docência, propriamente dita, e a segunda a docência em História. Durante o período de quatro anos da graduação no curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, participei de diferentes projetos de extensão e pesquisa, tendo colaborado como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁴, subprojeto de História, quando foram dados os passos iniciais de minha trajetória enquanto professor da rede básica. Por vezes, esses passos pareciam trôpegos, mas aos poucos foram tornando-se firmes, ratificando a escolha profissional iniciada em 2011.

Assim, iniciava-se naquele ano o percurso formativo em História. A turma de Licenciatura possuía aulas com a turma do Bacharelado nas chamadas disciplinas do núcleo comum de ambos os cursos. Este período foi de muitos aprendizados, muitas tardes e noites pesquisando na biblioteca, muitas reflexões, mas também de muitas adversidades, além é claro, de descobertas dos novos caminhos e possibilidades para

³ O Ensino Médio Integrado é um dos modelos educacionais implementado pelo Estado brasileiro, que articula a formação geral básica e a educação profissional de forma conjunta, capacitando os estudantes a estarem aptos ao mercado de trabalho após concluída o processo formativo da Educação Básica (Brasil, 2007).

⁴ De acordo com a Portaria publicada pelo Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010, p. 4).

o ensino do componente curricular de História.

A medida em que cursava as disciplinas direcionadas para o ensino de História e as disciplinas teóricas sobre o conhecimento histórico, pude perceber que poucos eram os professores que se preocupavam com a articulação entre a teoria e a prática da sala de aula na Educação Básica, percebia-se o quão cartesiana e dogmática eram as disciplinas específicas do núcleo comum do curso de licenciatura e bacharelado. Este aspecto, deve-se ao fato de que a História apresentada possuía uma visão fragmentada, quadripartite, contemplando um paradigma positivista e expositivo em que as disciplinas não dialogavam entre elas, engessando assim a grade curricular.

Desta forma, durante o curso, poucos foram os professores que trouxeram para a sala de aula debates a respeito da natureza da área de História e suas especificidades no âmbito da Educação Básica, bem como a importância do exercício da escrita reflexiva para que pudéssemos compreender melhor o papel do professor no ambiente escolar, principalmente nos dias de hoje, onde temos um processo cada vez mais premente de negacionismo⁵ disseminado em diferentes setores da sociedade brasileira e também mundial.

Foi este momento de aprendizagem processual na academia, que enquanto pibidiano, participante do PIBID, que possibilitou encontrar-me como pessoa significativa na construção de agentes socialmente engajados no seu meio constitutivo e, por conseguinte, ampliar os caminhos do fazer pedagógico do professor. A ênfase das vivências diárias, tidas na escola, permitiram a reflexão do quão difícil é a vida cotidiana do professor em sala de aula, lidando com diferentes intempéries da profissão, como por exemplo, a falta de materiais necessários para desenvolver um trabalho diferenciado com os estudantes, ataques de diferentes setores da sociedade à classe do magistério, evidenciadas na retirada de direitos adquiridos através de portarias e decretos e na constante desvalorização do professor frente as outras profissões por parte dos governantes e da sociedade em geral.

Neste processo, o trabalho desenvolvido como professor ao longo da atuação no PIBID, deixou claro o papel docente no âmago escolar, com seus desafios e intempéries que são impostos no cotidiano da escola. Por mais que o professor planeje

⁵ Nesta escrita, entende-se por negacionismo o conceito discutido por Marcos Napolitano no artigo: Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI, quando pondera que o negacionismo, de fato, é a negação de “processos, eventos ou fatos históricos ocorridos no passado e comprovados cientificamente pelo debate historiográfico (...) em nome de uma suposta “verdade oculta”” (Napolitano, 2021, p. 98). Esse termo será explicitado melhor no capítulo 1.

suas aulas, reflita sobre a abordagem e os instrumentos metodológicos, os tipos de atividades a serem realizadas, sempre há os distintos sujeitos que encontram-se do outro lado do processo educativo, no caso, os estudantes, com seus conhecimentos e visões de mundo a partir das influências históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas nas quais estão inseridos e que influenciam diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Assim, o PIBID pode ser considerado muito mais que um projeto, é um modo de ser e fazer docente. Ele promove uma integração entre teoria e prática, incentivando a reflexão crítica, a criatividade e o compromisso social dos futuros professores. Ao envolver os licenciandos diretamente nas realidades das escolas, o PIBID não apenas prepara para o exercício da docência, mas também cultiva uma identidade profissional pautada no exercício colaborativo, na inovação e na responsabilidade com a educação pública e gratuita.

Nos últimos dois anos de graduação (2013-2014), a realização dos Estágios Supervisionados em História I e II realizados em duas instituições públicas na cidade do Rio Grande/RS e mantidas, respectivamente, pelo Governo Municipal (Ensino Fundamental) e pelo Governo Estadual (Ensino Médio), possibilitaram o desenvolvimento direto de atividades docentes em História, trabalhando com unidades temáticas no âmbito da sala de aula.

Já no ano de 2014, a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), veio evidenciar os caminhos teórico-metodológicos de uma pesquisa científica. Este por sua vez, demandou tempo para percorrer dezoito instituições públicas de ensino da cidade do Rio Grande para, respectivamente, convidar os professores de História destas instituições para participarem da pesquisa. A mesma tinha por intuito verificar se os professores de História da cidade utilizavam o cinema em sala de aula.

O desejo em trabalhar com esta temática surgiu após participação no curso de extensão promovido pela FURG sobre a utilização do cinema como tecnologia de informação e comunicação. Neste, aprendemos a utilizar e refletir sobre o uso do filme pedagogicamente, ou seja, para tornar os temas trabalhados em sala de aula mais próximos e palpáveis a vida cotidiana dos estudantes, por meio de debates reflexivos e atividades teórico-práticas individuais e/ou coletivas.

O trabalho de pesquisa de graduação foi a base para a proposta de pesquisa de mestrado. Nesta, por sua vez, propus analisar como a mídia cinematográfica era

utilizada pelo professorado em sala de aula das escolas públicas da cidade, buscando perceber as concepções dos professores sobre a utilização do cinema como ferramenta educativa. A dissertação titulada: *Cartografando Experiências no Ensino de História: A Mídia Cinemática como Fonte Educativa em Sala de Aula*, desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, na linha de pesquisa Espaços e Tempos Educativos, atualmente ressignificada como Formação de Professores e Práticas Educativas, buscava compreender quais as concepções sobre mídias cinemáticas e como seu papel no ensino eram percebidas nos trabalhos realizados em sala de aula e nas narrativas apresentadas pelos professores de História participantes da pesquisa.

Através da escrita da dissertação descobrimos que os professores pesquisados utilizavam o cinema como fonte de ensino e pesquisa na escola. Os resultados finais do estudo evidenciaram que existe um consenso entre os docentes de que os filmes são excelentes produtos a serem utilizados em sala de aula para trabalhar os temas pertinentes à História. Além do mais, demonstraram habilidades, apreço e conhecimentos sobre a mídia cinematográfica em si e sobre os procedimentos didático-pedagógicos pertinentes. Os dados contidos nos questionários e os depoimentos revelados nas entrevistas evidenciaram, contundentemente, que o cinema era utilizado pelos professores de História em atividades educativas, que, por vezes, se estendiam para além da sala de aula convencional (Soares, 2017).

Contudo, cabe frisar, conforme dados da pesquisa de mestrado, que nem todos os professores exploravam os filmes como um instrumento didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem dos estudantes. Em alguns casos, a sua utilização parecia descontextualizada com o que se estava trabalhando ou ainda uma maneira de “tapar um buraco” devido à falta de um professor.

No processo de pesquisa e análise da empiria da dissertação, participei de diferentes eventos e cursei disciplinas que me levaram a refletir incessantemente possibilidades de pensar a História, a educação e o cinema. Dentre elas, as representações, ideologias⁶ e mensagens que o cinema congrega e podem influenciar a sociedade em diferentes aspectos. Durante a escrita final, compreendi que a construção da mesma não era obra de apenas um sujeito, no caso, eu enquanto pesquisador, mas sim de todo um coletivo que fez parte do processo. Tal compreensão foi possível graças ao conceito do “Eu & Nós” proposto por Marcos Arruda (1996), que

⁶ Esses conceitos serão discutidos com mais ênfase no capítulo 3.

sustenta que as parcerias e os processos de um trabalho ocorrem no coletivo e não somente no individual, sob a perspectiva do entrelaçamento complexo formado pela figura do pesquisador, dos participantes da pesquisa, dos teóricos que auxiliaram no processo de fundamentação e escrita da dissertação.

No ano seguinte a defesa da dissertação, mais especificamente no início do mês de junho de 2018, fui contratado, como professor temporário, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para ministrar a disciplina de História para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat e nas três etapas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes, ambas localizadas em zonas periféricas da cidade do Rio Grande/RS. Logo no primeiro dia de aula, tive a certeza de que havia escolhido a profissão certa: a docência em História.

Neste dia, trabalhamos com diferentes conceitos envolvendo a História, suas temporalidades, durações, espacialidades e suas significações no presente para os sujeitos históricos. Inicialmente utilizei a técnica de explosão de ideias – *brainstorming*⁷ – onde escrevi no quadro a palavra História e solicitei que elencassem palavras que remetessem a palavra escrita no quadro. Todos os estudantes presentes participaram daquele momento. Este processo de interação inicial entre professor e estudante foi muito significativo, pois foi a primeira vez que estive a frente de uma turma como regente efetivo, isto é, sendo o professor titular da disciplina e não mais como estagiário ou bolsista de um projeto de ensino ou extensão.

Assim, será que o professor enquanto educador é formador de opiniões, transformador de um novo mundo, ou parte dele? Será, que ele busca formar cidadãos críticos e atuantes da sociedade? A resposta poder ser considerada para muitos como senso comum, mas o professor não é o detentor do saber! Ele é o mediador entre o conhecimento e o processo de construção da aprendizagem de seus estudantes. Nesta perspectiva, a práxis docente precisa ser dialógica e reflexiva junto ao alunado e para além do ensino tecnicista e bancário (Freire, 1996), como muitos ainda praticam no seu fazer pedagógico. Desta forma, a tarefa de um professor não é somente ensinar, mas fazer com que os seus estudantes consigam compreender e criticar o

⁷ Expressão em inglês muito utilizada em reuniões de empresas, visando o compartilhamento de ideias e *insights* que possam incentivar no surgimento de soluções para problemas.

que ele está a ensinar. Logo, o papel do professor de História está centrado na construção e no compromisso ético do conhecimento frente aos diferentes discursos e normalizações que são impostas por grupos e setores que detem o poder em nossa sociedade.

Desta forma, a sala de aula e o espaço escolar como um todo enriquecem nossas reflexões e o modo como vemos, pensamos e agimos, por meio das trocas, das conversas, das brincadeiras e das experimentações que são realizadas e tecidas cotidianamente no chão da escola. É através deste espaço tão rico, que o processo de socialização se amplifica e o conhecimento se espraia.

Pensando nesse espaço rico que é a sala de aula e considerando a formação inicial e o trabalho desenvolvido na Educação Básica, no ano de 2019, iniciei os estudos de pós-graduação *lato sensu* em Educação para os Direitos Humanos, realizado na Furg. Essa formação visou através de aprofundamento teórico a instrumentalização prática sobre os direitos humanos seus princípios e conceitos debatidos no cotidiano escolar, com foco especial no tema, abrangendo aspectos como justiça social, igualdade, diversidade, inclusão, cidadania, ética e responsabilidade social.

Já em meados de março de 2020, fomos interpelados pela Pandemia do Covid-19 e as aulas presenciais foram canceladas e substituídas por aulas programadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para que os estudantes não ficassem sem os conteúdos teóricos e atividades reflexivas/avaliativas, enquanto os professores se dedicariam ao teletrabalho para elaboração dos materiais que compreenderiam as aulas programadas.

Erroneamente, acreditava-se que entre o final do mês de março e os meses de abril e maio retornaríamos de forma presencial para a escola. Estas atividades referentes às aulas programadas eram encaminhadas aos estudantes pelas redes sociais, como *Facebook*, além de *e-mails* e grupos criados através de aplicativos de conversa como *WhatsApp* ou ainda de forma presencial para aqueles estudantes que não possuíam equipamentos eletrônicos/tecnológicos e/ou pacotes de internet, para que estes pudessem receber os materiais de forma impressa em dias e horários previamente definidos pela equipe diretiva da escola, respeitando todos os cuidados sanitários para prevenção e transmissão do coronavírus.

Todavia, as aulas programadas se estenderam até meados de junho do mesmo ano, quando o governo estadual gaúcho, através da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS), firmou acordo com a empresa norte-americana *Google* para disponibilizar, de forma institucional, a plataforma *Classroom* ou *Google Sala de Aula* – como é mais conhecida aqui no Brasil.

Através desta plataforma, o governador Eduardo Leite implantou o modelo de “Aulas Remotas” em toda a rede estadual de ensino, com a utilização de uma matriz de referência para todos os componentes curriculares da Educação Básica (Costa, 2020). Embora o processo de implantação das aulas remotas tenha iniciado no decorrer do mês de junho, conforme reportagem publicada em 02 de junho de 2020, no site da SEDUC-RS, as formações específicas para uso dessa plataforma para os professores só vieram a ocorrer quase um mês depois dela ter sido disponibilizada ao magistério gaúcho, que já estava a utilizar o sistema, para seguimento das aulas remotas junto aos estudantes.

Desta forma, o ano de 2020 foi atípico, pois fomos atravessados pelo isolamento social, o medo, a tristeza, a solidão e o trabalho remoto. E não apenas isso, a nossa imagem, a nossa fala, a nossa privacidade no aconchego de nossas casas foi literalmente invadida pelas aulas remotas, para que os estudantes não ficassem sem aulas. Um período difícil de adaptação para todos, principalmente para os professores que tiveram que ressignificar suas práticas docentes. No meu caso, não foi diferente, a profissão professor, à docência em História foram alvos de um novo olhar para conseguir cativar os estudantes a prosseguir no âmbito das aulas remotas propostas pelo estado.

Fomos bombardeados, desde o primeiro trimestre de 2020, por notícias sobre o Covid-19 e as centenas de milhares de mortos a cada dia, e isso foi nos deixando cada vez mais sozinhos, principalmente porque o isolamento social ficou ferrenho com o passar dos dias. As ruas, as praças, as escolas ficaram vazias, desabitadas. Por outro lado, o ser professor em tempos de pandemia, fez com que a cobrança exacerbada dos estudantes, da família, da equipe diretiva, e, principalmente do governo, através das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), tornassem o

trabalho docente maçante, assim nosso trabalho foi burocratizado e a nossa vida privada foi invadida, surrupiada pelo ensino remoto síncrono e assíncrono⁸.

A burocracia excessiva imposta ao professorado foi constante, uma vez que as direções das escolas encaminhavam planilhas mensais que precisavam ser completadas, averiguando a participação dos estudantes nas aulas síncronas e nas atividades assíncronas, como trabalhos, comentários, revisões, dentre outros. Muitas vezes o ser/fazer docente ultrapassava os limites de horário de trabalho, devido aos distintos registros de atividades e conteúdos programáticos definidos nas matrizes de referência de cada componente curricular via plataforma digital.

Durante esse período, houve não apenas a sobrecarga de trabalho, mas também a invasão da esfera privada, a debilitação da saúde mental e a incorporação de novas ferramentas de trabalho que se tornaram parte do cotidiano docente. O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizaram a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, onde apresentaram o panorama da realidade docente vivenciada durante a pandemia do Covid-19 durante o primeiro semestre de 2020. A pesquisa que contou com a participação de mais de 15 mil professores da Educação Básica que atuavam em diferentes estados do Brasil, mostrou que a jornada de trabalho, que já era extensa antes da pandemia e, se tornou exaustiva, principalmente porque as horas de trabalho duplicaram para poder atender diferentes públicos de estudantes, como, por exemplo, aqueles que estavam no modelo remoto de ensino e aqueles que não tinham acesso à *internet*, como os que necessitavam de atividades e materiais adaptados entre outros (Gestrado, 2020).

Este período, sem estar presente em sala de aula, foi extremamente difícil, pois o chão da escola é o que move os projetos, as ações, as discussões, o olho no olho com os estudantes. Para mim, foi um desafio muito grande e a saudade do espaço escolar aumentava a cada dia, pois as relações que foram tecidas através da tela não são as mesmas que ocorrem no espaço físico da escola. Estas relações, por assim dizer, eram mais frias, devido a dureza da tela, da estética do liso, conforme Byung-Chul Han (2019) nos alerta, em função da reconfiguração da sociedade marcada por

⁸ De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2022), o termo assíncrono é relativo as ações que não se realizam ao mesmo tempo e o termo síncrono é definido como ações que ocorrem simultaneamente.

distintas transformações ao longo do tempo, pelo consumo exacerbado e, que durante a pandemia se ampliou. Neste jogo, todas as relações ocorriam de forma muito distante, apesar disto, era o único meio que nos possibilitava, naquele momento de distanciamento social, uma aproximação.

A prática pedagógica precisou ser reorganizada, reestruturada, pois no início do mês de maio de 2021 retornamos de forma presencial para trabalhar com os alunos que queriam estar na escola por diferentes motivos. Iniciava-se assim o ensino híbrido, com poucos estudantes no formato presencial e os demais no *online*.

Ao final do mesmo ano, o ensino *online* teve seu fim, conforme decreto nº 56.171 de 29 de outubro de 2021 do governo do Estado do RS. Com a implementação deste decreto, professores, equipe diretiva e pedagógica e demais funcionários se depararam com uma situação delicada, vivenciando muitos desafios, pois apesar da conscientização por grande parte da população e também dos esquemas vacinais ministrados por campanhas dos governos estaduais e municipais, no âmbito das secretarias da saúde, a pandemia da Covid-19 não havia terminado. Estávamos e ainda continuamos a conviver com suas consequências e reminiscências na educação. Haja vista, que ela – a pandemia, atravessou os caminhos do ensinar e aprender, e nesta pesquisa, foi possível perceber que ela permaneceu devido às dificuldades e *déficits* de atenção e de ensino e aprendizagem dos estudantes. Deficiências essas que permanecem ainda hoje por meio da não compreensão de enunciados, explicações, atividades e outras proposituras docentes.

Sou professor de História há mais de seis anos na Educação Básica e compartilhar nesta escrita inicial as minhas memórias e experiências formativas, não apenas acadêmicas, mas profissionais foi uma maneira de refletir sobre a jornada percorrida até aqui, retornando ao ponto crucial que definiu o início de minha trajetória e dos momentos que marcaram a construção da identidade docente que perpassaram por um contexto pré e pós-pandêmico.

Neste percurso formativo na educação, iniciado quando comecei a cursar as disciplinas do curso de História, realizei várias “trocas de lentes”, buscando compreender o meu papel enquanto professor, inicialmente em formação e, depois como regente de turma, percebendo que as escolhas realizadas ao longo do mesmo definiram o profissional que sou e que envolveram aspectos de natureza política, filosófica e histórica. As nossas experiências e percepções estão relacionadas

diretamente ao contexto histórico-cultural e social em que estamos inseridos (Soares, 1991).

Com o passar do tempo, o caminhar formativo constante que perpassou, não apenas a graduação, mestrado e especializações, mas a busca para ingressar no doutorado permitiu as “trocas de lentes” no sentido de ampliar questões do fazer pedagógico. Dito isso, visualizo que o caminho trilhado até aqui, passou por distintos obstáculos, como o ingresso em um serviço privado fora do ramo educacional, greves enquanto discente da graduação e posteriormente ingressar como professor-regente trabalhando com os estudantes, conforme desejo desde a formatura.

Desta forma, a elaboração deste estudo revelou muito do que sou, mas principalmente dos caminhos que venho trilhando durante minha trajetória enquanto professor. Neste sentido, após a defesa do trabalho final de mestrado, busquei através das contribuições da banca, aliadas à prática docente cotidiana em sala de aula, abordar uma perspectiva diferente para o cinema, voltando desta vez para aqueles que estão em processo formativo escolar, principalmente, no que tange às representações e influências que o cinema exerce sobre os estudantes do Ensino Médio trabalhando com o tema da Ditadura civil-militar⁹ brasileira.

Em se tratando deste tema – Ditadura civil-militar brasileira –, foi um importante achado da pesquisa de mestrado, uma vez que constatamos, através da empiria, que o mesmo não era trabalhado pela grande maioria dos professores em suas aulas, devido a uma série de fatores. Dentre eles, podemos destacar, a falta de tempo para conseguir trabalhar os temas e conteúdos que compõem o currículo e também a ênfase em demasia em determinados tópicos, como, por exemplo, a Primeira e Segunda Guerra Mundial, o Nazismo, o Governo Vargas e a Guerra Fria, sendo esses alguns dos objetos de conhecimento elencados pelos professores, que dedicavam mais tempo para trabalharem junto aos estudantes em suas aulas (Soares, 2017).

Diante disto, esta prática em escolher, em dar ênfase a determinados temas, caracteriza na visão de Verena Alberti (2014) as diferentes opções, sejam elas de conteúdo, metodológicas e/ou de atividades que o docente precisa realizar para trabalhar com o alunado. Esta preferência evidencia as escolhas na hora do planejamento, que muitas vezes acaba priorizando temas e abordagens que não

⁹ Aqui optamos por utilizar a terminologia Ditadura civil-militar por compreendermos que muitos civis participaram do regime instaurado em 1964, auxiliando os militares na manutenção do processo repressivo no Brasil (Bauer, 2005; Fico, 2008, 2017; Reis, 2012).

ofereçam algum tipo de desconforto para o professor e também para os estudantes.

Nesta perspectiva, com os resultados da pesquisa de mestrado, esta pesquisa intitulada *O Brasil em estilhaços: A ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do Ensino Médio*, buscou amplificar as discussões através das narrativas dos estudantes, no que tange ao cinema, à História, à Ditadura civil-militar e às representações dos estudantes, visto que as representações se constituem ao longo do tempo e espaço, sendo compartilhadas, internalizadas e ressignificadas pela sociedade (Chartier, 2005).

Dessa forma, elas estão sujeitas a mudanças e podem também ser naturalizadas pelos próprios indivíduos. Segundo o autor Roger Chartier (2005), essas representações e naturalizações revelam as diversas produções que se entrecruzam e se encontram imbricadas nas estruturas culturais, as quais exercem influência no processo de interiorização e compartilhamento por diferentes grupos sociais. Isso porque o processo de representações e naturalizações realizadas a partir de produções cinematográficas frequentemente refletem e reforçam visões culturais dominantes, moldando a maneira como diversos grupos sociais são retratados e percebidos. Essas representações não são apenas reflexos neutros da realidade, mas sim construções influenciadas por valores, ideologias e estruturas de poder presentes na sociedade.

Nesta direção, a pesquisa se desenvolve como uma pesquisa-ação junto aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas Estaduais da cidade do Rio Grande, possibilitando que os próprios sujeitos da investigação participem ativamente do processo de produção de conhecimento. A abordagem metodológica adotada buscou não apenas analisar as percepções dos estudantes sobre o cinema e a Ditadura civil-militar brasileira, mas também envolvê-los na construção de reflexões críticas sobre a História e suas representações. Assim, por meio de atividades planejadas e da produção de materiais textuais e audiovisuais, os estudantes expressaram suas interpretações e compreensões sobre os temas abordados, contribuindo para um processo dialógico e formativo.

Os materiais produzidos foram analisados à luz da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2012), permitindo identificar categorias e padrões emergentes nas narrativas dos estudantes. Essa abordagem possibilitou uma sistematização das reflexões, destacando os sentidos atribuídos às experiências históricas e

cinematográficas vivenciadas no decorrer da pesquisa¹⁰. Dessa forma, a investigação se aprofunda ao captar não apenas as representações explícitas, mas também os significados subjacentes e as formas de apropriação do passado construídas pelos estudantes partícipes da pesquisa, evidenciando como a memória, a identidade e a cultura influenciam suas percepções sobre a Ditadura civil-militar brasileira e suas representações no cinema nacional.

¹⁰ O desenho metodológico da pesquisa será descrito de forma mais específica no capítulo 1 – Configurações do processo de pesquisa: da problemática aos objetivos que norteiam a investigação.

1 CONFIGURAÇÕES DO PROCESSO DE PESQUISA: da problemática aos objetivos que *suleiam*¹¹ a investigação

Partindo das reflexões sobre a jornada realizada anteriormente, este estudo possui como fio condutor a problematização em torno da construção da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio da educação pública do Estado do Rio Grande do Sul sobre a ditadura civil-militar brasileira em sala de aula e seus impactos na construção e representação desta, mediante a utilização da mídia cinematográfica.

Diante disto, temos como problemática de pesquisa: *como os estudantes do Ensino Médio compreendem o período da Ditadura civil-militar brasileira através das mídias cinematográficas exibidas e discutidas em sala de aula?*

Tendo em vista o problema central, outros questionamentos desdobram-se: Quais as ideias e/ou discursos mais comuns nas narrativas expressas pelos estudantes sobre a Ditadura brasileira? Como os estudantes se referem ao período? Utilizam o termo golpe, Ditadura ou regime militar? Como os estudantes demonstram a apropriação do conhecimento histórico sobre a Ditadura brasileira iniciada em 1964, evidenciando sua compreensão e aprendizagem no contexto das discussões realizadas em sala de aula? Quais os aspectos da Ditadura que chamam mais atenção dos estudantes? Como as diferentes memórias sobre a Ditadura circulam no âmbito familiar? Após as discussões em sala de aula, quais relatos sobre a Ditadura os estudantes contam para seus familiares? Qual ou quais as percepções dos estudantes em relação à influência que os filmes podem exercer sobre eles na sala de aula em relação ao tema da Ditadura civil-militar do Brasil?

Através destes questionamentos, buscava-se compreender os atravessamentos existentes entre o conhecimento científico e o senso comum

¹¹ De acordo com o Dicionário Paulo Freire (2008) o termo *sulear* é uma problematização que contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal (Adams, 2008, pp. 396-398).

presentes nas narrativas dos estudantes sobre a Ditadura civil-militar brasileira através do uso de filmes em sala de aula –, bem como sobre as violações aos direitos humanos que foram perpetrados pela Ditadura no Brasil. É importante ressaltar que o senso comum é um conceito complexo em função da perspectiva teórica empregada. Aqui, compreendemos o senso comum problematizado na Filosofia, através de autores como Immanuel Kant (1787) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1807), como conhecimento superficial a partir da compreensão básica e generalizações simplistas dos acontecimentos sem que estes sejam questionados e investigados, isto é, de forma acrítica de ver a realidade.

Diante da problemática e dos questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é investigar que produções de sentidos expressas nas aprendizagens de estudantes secundaristas sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira através da mídia cinematográfica em sala de aula, com vistas à promoção do debate em torno dos Direitos Humanos.

A partir do problema de pesquisa e do objetivo geral que suleia este estudo, apresento os objetivos específicos, importantes para que possamos compreender/responder a problemática de pesquisa, bem como as questões adjacentes. Neste sentido, os objetivos propostos dialogam com o problema, visando:

1. Identificar que constructos são apresentados nas narrativas dos estudantes sobre a ditadura civil-militar do Brasil mediados pelo cinema;
2. compreender perspectivas dos estudantes sobre (in)visibilidades e discursos produzidos pelas mídias cinematográficas acerca dos acontecimentos históricos sobre o tema da ditadura civil-militar do Brasil;
3. assinalar alguns sentidos comuns apresentadas nas narrativas dos estudantes;
4. distinguir o papel cultural do cinema enquanto propagador de ideias e percepções sobre a ditadura civil-militar brasileira;
5. identificar e debater as práticas de violações de direitos humanos empreendidos pelos militares durante o período ditatorial brasileiro, refletindo a luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1949).

Diante dos objetivos acima dispostos e ao considerarmos como os estudantes do Ensino Médio compreendem o período da Ditadura civil-militar brasileira por meio das mídias cinematográficas em sala de aula, conjecturamos as seguintes hipóteses de pesquisa: 1) interpretação superficial, estereotipada e *fake news* sobre o tema; 2) formação de uma visão crítica e reflexiva e 3) identificação emocional com os personagens.

Desta forma, a primeira hipótese está centrada na possibilidade de que os estudantes possam ter uma compreensão superficial do período da Ditadura brasileira implementada em 1964, baseada em sua grande maioria, em estereótipos, representações rasas e, também *fake news* que foram apresentadas de forma veemente nos últimos anos, principalmente no quadriênio 2019-2022, através de discursos e publicações sensacionalistas, que distorcem e relativizam a complexidade dos eventos traumáticos ocorridos no passado recente de nosso país.

Outra hipótese elencada, está relacionada ao fato de que as mídias cinematográficas podem incentivar no desenvolvimento de compreensões críticas sobre a Ditadura civil-militar brasileira. Neste caso, os filmes, quando empregados pedagogicamente em sala de aula, podem fornecer elementos básicos para a discussão de perspectivas, evidências e narrativas históricas, como, por exemplo, as retratadas na tela. Através dessa abordagem do cinema em sala de aula, os estudantes podem questionar as representações cinematográficas, considerando diferentes fontes históricas, acarretando o desenvolvimento de uma visão complexa do período estudado.

Por fim, a terceira e última hipótese refere-se à possibilidade de que os estudantes sejam influenciados pelos sentimentos e emoções presentes nas mídias cinematográficas, através da identificação com os protagonistas dos filmes, suas lutas pessoais e emoções. Essa identificação pode levar os estudantes a interpretar o período da Ditadura utilizando como referências aspectos individuais, como, por exemplo, as dores e lutas de personagens específicos, do que propriamente as estruturas em torno da política ditatorial empreendida e que caracterizaram o período histórico aqui refletido.

É importante ressaltar que essas hipóteses são apenas suposições iniciais e que as compreensões dos estudantes podem ser influenciadas por outros fatores, como, por exemplo, o currículo escolar, as orientações do professor, o acesso a

materiais complementares ao estudo, bem como, o próprio ambiente da sala de aula e as discussões promovidas neste espaço. Ao longo da pesquisa e das análises dos materiais empíricos, poderemos ou não confirmar as hipóteses acima mencionadas.

Diante do que foi apresentado, a realização deste estudo a nível de doutoramento está pautado em três fatores que o justificam. O primeiro deles se deve às representações que o cinema veicula sobre as sociedades dos mais remotos períodos históricos aos mais atuais, permitindo na apresentação/representação de imagens e aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos de diferentes comunidades, sendo este produto uma forma de registro de memórias e compartilhamento de informações e conhecimentos historiográficos. Ademais, sendo o cinema um artefato produzido, ele é uma representação, isto é, um “produto cultural” conforme nos ensinaram os estudos realizados por Marc Ferro (2010), Leonardo do Carmo (2012) e Selva Guimaraes Fonseca (2012).

De acordo com os autores acima mencionados, os “produtos culturais” são criações que resultam da interação desenvolvida entre os indivíduos e suas sociedades. Eles englobam uma pluralidade de manifestações culturais, como, por exemplo, filmes, livros, músicas, pinturas, peças teatrais, entre tantos outros. Esses produtos são gerados a partir da criatividade humana e podem refletir ideias, valores, crenças, experiências e visões de mundo em uma determinada sociedade e momento histórico. Nesses produtos, encontramos reflexos das atitudes sociais, dos preconceitos, das tensões políticas, sociais, religiosas e das aspirações culturais da época em que foram criadas. Logo, os filmes podem revelar representações e estereótipos presentes na sociedade, bem como os discursos dominantes e as narrativas que reforçam determinadas visões de mundo.

Para Marc Ferro (2010) os produtos culturais são reflexos das relações de poder e das estruturas sociais de uma determinada época. Suas pesquisas em torno do cinema, desenvolvidas desde os anos de 1970, destacam como os produtos culturais, que englobam diversas formas de arte, mídia e entretenimento, como as descritas anteriormente, e atuam como espelhos das sociedades que os produzem. Isso porque, esses produtos são moldados pelas normas, crenças e ideologias que predominam no período em que foram produzidas. Para o autor, o cinema desempenha um papel significativo como um veículo capaz de capturar as complexidades das sociedades em suas representações visuais e narrativas. Ele é

uma manifestação artística que permite aos cineastas e roteiristas expressarem ideias, visões de mundo e valores por meio de histórias, personagens e imagens que são narradas através das imagens em movimento – como os filmes.

Em direção semelhante, o professor Leonardo do Carmo (2012), aborda a importância dos produtos culturais na construção da identidade e da memória coletiva de um povo. Para ele, esses produtos, que incluem uma variedade de formas artísticas, estão intrínsecos à vida social e desempenham um papel crucial na maneira como os indivíduos percebem o mundo e interpretam a sua realidade social. Para o autor, estes produtos são elementos que fortalecem os laços sociais e fornecem referências simbólicas que ajudam na formação da identidade cultural de uma sociedade através das referências simbólicas que são retratadas e desempenham um papel fundamental na interpretação do mundo e, por conseguinte, de nossa realidade social. Essas referências simbólicas das quais o autor se refere e que estão presentes nos produtos culturais funcionam como pilares que sustentam a identidade cultural de uma sociedade (Carmo, 2012). São essas narrativas, através de seus simbolismos, imagens e metáforas que ajudam a definir quem somos, de onde viemos e como nos relacionamos com nosso passado, presente e futuro. Elas oferecem um espelho no qual uma sociedade se vê refletida, construindo um senso de continuidade histórica e pertencimento compartilhado (Thompson, 2011).

Fonseca (2012), acrescenta uma dimensão importante a essa discussão sobre produtos culturais e que conversa com às premissas ponderadas por Carmo. Ela concentra-se na natureza simbólica das manifestações artísticas como o cinema e seu papel na comunicação e expressão de ideias, emoções e identidades compartilhadas por uma comunidade. Para a autora, em um contexto mais amplo, os produtos culturais carregam consigo valores estéticos, éticos, históricos e sociais que refletem a identidade de uma comunidade ou sociedade. Por exemplo, um filme que retrata uma história de luta por direitos civis pode incorporar valores de justiça e igualdade, transmitindo esses ideais para o público. Da mesma forma, uma canção que celebra as tradições locais e folclore pode transmitir, representar o patrimônio cultural de uma determinada região.

Podemos afirmar que em conjunto, as visões de Ferro, Carmo e Fonseca, são complementares, pois ressaltam que os produtos culturais são importantes fontes para possibilitar a compreensão da sociedade e de seu contexto histórico, bem como

a forma como as ideias e valores são transmitidos e negociados. Eles ajudam a moldar a identidade e a memória coletiva, além de influenciarem as relações de poder e as representações sociais. Desta forma, os produtos culturais são, portanto, elementos essenciais para a compreensão da cultura e da sociedade como um todo.

Nesta linha tríplice de pensamento sobre os produtos culturais, identificamos a capacidade e alcance que o cinema possui de difundir ideologias e representações (Thompson, 2009, 2011), mesmo que involuntariamente, este produto cultural é necessário e significativo para compreender de que forma os estudantes percebem e pensam a Ditadura e suas representações ao longo do tempo, permitindo uma reflexão da história recente. Este é o primeiro motivo que justifica a realização deste estudo.

O segundo motivo está na sua relação com a linha de pesquisa *Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos*. Nesta linha, o trabalho aqui proposto se valeu do cinema, enquanto, arte e da História como ciência para compreender, para complexificar as relações de poder estabelecidas durante a Ditadura brasileira e a prática sociocultural da população, através de singularidades que foram veiculadas nas mídias cinematográficas e que contribuem para a formação e difusão de estereótipos, ideias e (in)verdades sobre eventos históricos, como referências comuns para grande parte da sociedade (Thompson, 2009, 2011). Desta forma, o cinema como um elemento mediador auxilia na compreensão dos períodos históricos entrelaçando as características próprias do filme, como, por exemplo, a visualidade, a sonoridade e os temas relativos ao conhecimento histórico representados no filme.

Nesta mesma linha de pensamento, o renomado historiador francês Roger Chartier (2005), contribuiu para ratificar o segundo motivo, ponderando em seus estudos sobre o aspecto histórico de produção e reprodução das representações sociais. Para o autor, a representação social é um processo dinâmico que se desenvolve no tempo e no espaço, sendo compartilhada e constantemente ressignificada pelos grupos sociais e transformados em diferentes contextos históricos e sociais.

Essas representações estão sujeitas a mudanças significativas ou até mesmo à sua naturalização, o que nos levou a refletir sobre esse fenômeno, uma vez que desempenha um papel fundamental na maneira como os indivíduos e grupos compreendem o mundo ao seu redor. Ela envolve a construção e a atribuição de

significados a conceitos, objetos, eventos e até mesmo a outras pessoas. Neste quesito, Chartier (2005), ressalta a importância da recepção e da apropriação das representações sociais pelos indivíduos e grupos. Ele reconhece a agência dos sujeitos na construção e negociação dos significados, destacando que as representações não são meramente impostas de cima para baixo. Pelo contrário, elas são reinterpretadas e ressignificadas pelos receptores de acordo com suas próprias experiências, necessidades e contextos. Esta perspectiva enfatiza a diversidade de interpretações possíveis dentro de uma mesma representação social.

Ainda de acordo com o autor, ao enfatizar que as representações sociais são concebidas no tempo e espaço, elas não constituem discursos neutros, pois levam em consideração as diferentes lutas de representações sociais que são travadas em nossa sociedade em função de “concorrências e competições [...] que enunciam poder e dominação” (Chartier, 1990, p. 07). Nessa perspectiva, o autor reconhece a importância da representação social enquanto campo de luta simbólica e de poder, onde a construção de representações não ocorre de maneira neutra ou imparcial, mas sim dentro de um contexto de relações de poder e disputas por significados. Segundo Chartier, as instituições, como a igreja, o Estado e a escola, por exemplo, desempenham fundamentalmente um papel significativo na produção e disseminação das representações sociais dominantes na sociedade, pois essas instituições possuem a capacidade de impor determinadas visões de mundo e moldar os sujeitos através das representações de acordo com seus próprios interesses e perspectivas.

Essas representações do mundo social podem ser tanto reflexo das posições e interesses objetivamente confrontados dos atores sociais quanto construções que refletem suas percepções e desejos. Esta compreensão enfatiza a interação entre as dimensões objetivas e subjetivas das representações sociais, enquanto construções, destacando sua complexidade e importância na compreensão da dinâmica social.

Levando em consideração o processo de representação exposto acima, estudos realizados por Caroline Gomes Leme (2011; 2013), apontam que a ditadura civil-militar fez-se presente em um número significativo de obras fílmicas desde o início do regime civil-militar no Brasil. E, portanto, esta produção cinematográfica representa, em um primeiro momento, que a História da ditadura brasileira (1964-1985), está sendo ressignificada nas telas do cinema, e, por conseguinte, cabe verificar se as questões concernentes ao regime estão sendo obliteradas, quais

ambiguidades e tensões perpassam a interpretação do processo sócio-histórico vigente na época. A autora afirma ainda que as abordagens realizadas nas mídias cinematográficas apresentam diferentes “desdobramentos temáticos (...), explorando uma considerável multiplicidade de perspectivas e permitindo a apreensão de diferentes aspectos concernentes aos enunciados construídos em relação ao período da Ditadura Militar no Brasil” (Leme, 2011, p. 5).

O historiador Carlos Fico da Silva (2013), afirma que negar a Ditadura civil-militar é ignorância histórica. Portanto, temos que ter uma postura coerente perante o tema, trabalhando arduamente para manter a História viva e presente na memória dos estudantes com o intuito de não jogarmos para debaixo do tapete fatias de nossa história e deixarmos um país estilhaçado como herança para crianças e jovens brasileiros.

Destaco, neste íterim, a necessidade de amplificar os estudos relativos à Ditadura civil-militar brasileira no âmbito escolar através das mídias cinematográficas sob o olhar dos estudantes da rede básica de ensino, devido a anacronismos e caricaturas que simplificam, mascaram e silenciam a História, bem como, termos no presente tentativas de negação do regime estabelecido com o golpe de 1964 até o início da redemocratização em 1985.

Ao pensar sobre a ditadura têm-se um movimento negacionista, que nos últimos anos vem ganhando cada vez mais força na sociedade brasileira, apontada, inclusive pelo próprio ex-presidente da República brasileira, Jair Bolsonaro (2019-2022), que nega os crimes cometidos durante o período ditatorial, informando que foi um movimento para “impor a ordem e os bons costumes”. Este fenômeno negacionista despreza todo sofrimento e a violência praticada, como torturas físicas e/ou psicológicas que foram perpetradas pelo regime ditatorial brasileiro, através de uma postura sistemática de negação do passado (Bauer, 2020; Meneses, 2019, 2020, 2021; Moraes, 2020; Napolitano, 2020, 2021), buscando “enganar, confundir ou desqualificar lugares de produção do conhecimento e, conseqüentemente, da história” (Meneses, 2020, p. 47).

Esta prática de distorcer eventos históricos amplamente documentados e comprovados é uma forma complexa de negação, porque os negacionistas estão vendendo um “produto” falsificado, ou seja, estão promovendo uma narrativa que nunca ocorreu na realidade, sendo uma estratégia de um projeto necropolítico, seja

no passado ou no presente. Esta ação de negação histórica surgiu para negar o Holocausto e tem consequências significativas, pois ela destrói memórias coletivas ao promover a falsa história e, ao mesmo tempo, busca silenciar, ocultar e apagar responsabilidades sobre os processos históricos que envolvem violência e crimes de massa. Isto significa que o negacionismo histórico não apenas nega a realidade dos eventos, mas também tenta deslegitimar as narrativas e as experiências das vítimas, negando-lhes o reconhecimento e a justiça que merecem (Moraes, 2020; Napolitano, 2020, 2021).

Ao promover a prática de silenciamento, ocultação e apagamento, o negacionismo histórico perpetua a impunidade e contribui para a perpetuação de injustiças. Combater o negacionismo histórico e buscar uma compreensão precisa e fundamentada em evidências dos eventos passados, a fim de preservar a memória coletiva é garantir que a responsabilidade histórica seja devidamente reconhecida (Napolitano, 2020; Meneses, 2019, 2020, 2021).

Neste contexto, a professora Caroline Silveira Bauer (2020), pondera em suas reflexões que é necessário instrumentalizar professores e estudantes para enfrentarem os discursos negacionistas, evidenciando o que realmente ocorreu durante o período da ditadura brasileira, politizando os debates sobre o que está sendo manipulado nesses discursos. Bauer afirma ainda que é necessário pensar em um conjunto de alfabetizações que são necessárias para combater o processo negacionista da ditadura e que precisam ser disseminadas como prática docente. A primeira delas refere-se à alfabetização digital, que é a busca pela aprendizagem de como usar e como ocorre o funcionamento das redes sociais e sua capacidade de difusão de ideias errôneas e distorcidas sobre a História. Um segundo tipo de alfabetização é a histórica, remetendo ao trabalho docente em sala de aula, que de forma enfática devem abordar os temas sensíveis e difíceis¹² da História nacional e global. Já a alfabetização midiática, pensando nas formas de comunicação e como estas são estabelecidas. E por fim, a alfabetização política, visando trabalhar com o conhecimento básico e o funcionamento da política brasileira, estabelecendo um debate a partir de textos e documentos históricos.

¹² Entende-se por temas sensíveis e difíceis aqueles que não são fáceis de serem trabalhados, sendo configurados como temas complexos, como, por exemplo, o holocausto, o racismo, a escravidão entre outros e que precisam ser trabalhados, refletidos, pois há memórias em disputa (Alberti, 2014). Esse tema será refletido amplamente no capítulo 3.

Desta forma, por dentro da escola é possível trabalhar a concepção de que nós somos sujeitos históricos, destacando a participação de diferentes pessoas envolvidas no processo histórico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História consideravam que “[...] as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato” (Brasil, 1998, p. 31). Nesta mesma direção, novos documentos orientadores, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pondera que o componente curricular de História tem a função de ampliar os horizontes de análise viabilizando a “compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva” (Brasil, 2018, p. 240).

O documento acima mencionado prevê ainda, que para o 9º ano do Ensino Fundamental uma das unidades temáticas a serem trabalhadas em sala de aula refere-se à “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” apresentando como objetos do conhecimento¹³ “Os anos 1960: revolução cultural?”, “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, “As questões indígena e negra e a ditadura” e “O processo de redemocratização”¹⁴. Em contrapartida, para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas inexistem sugestões específicas de temas a serem trabalhados com os estudantes sobre a Ditadura brasileira, apenas sugere-se o debate de conceitos como, por exemplo, autoritarismos e democracias¹⁵.

Outro documento orientador é o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Este por sua vez, apresenta igualmente as mesmas sugestões de unidades temáticas e objetos

¹³ Objetos do conhecimento são os temas ou assuntos trabalhados pelo professor em sala de aula.

¹⁴ Sobre esta unidade temática, a BNCC prevê ainda que os estudantes do Ensino Fundamental possam desenvolver habilidades como: “(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988”. (Brasil, 2018, p. 430-431).

¹⁵ Para o Ensino Médio a BNCC prevê que os estudantes possam desenvolver habilidades como: “(EM13CHS602) Identificar e caracterizar 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, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual”, por exemplo. (Brasil, 2018, p. 579).

de conhecimento para o Ensino Fundamental. Assim como a BNCC, para o Ensino Médio não faz nenhuma referência aos temas que devem ser trabalhados. Entretanto, nas matrizes curriculares pós-pandemia apresenta como sugestão o estudo por meio da identificação e caracterização do paternalismo, autoritarismo e populismo na política, sociedade e cultura brasileira ao longo do tempo, perpassando os períodos ditatoriais e democráticos (Rio Grande do Sul, 2018).

Portanto, cabe destacar que o tema da ditadura está presente no currículo escolar do Ensino Fundamental de forma explícita e do Ensino Médio tangencialmente. Diante disso, o professor possui a possibilidade de abranger a Ditadura sob diferentes perspectivas, uma vez que as sugestões temáticas se encontram ancoradas nas habilidades a serem desenvolvidas com o alunado.

O terceiro motivo para pesquisar o cinema, suas influências e representações no imaginário dos estudantes do Ensino Médio, é ofertar a possibilidade aos alunos desenvolverem um gosto pelo cinema, uma paixão capaz de construir uma nova fonte de aprendizado para suas vidas que pode ser acessada atualmente de diversas formas. Uma fonte de informações inesgotáveis e enriquecedoras.

Devido aos motivos acima mencionados, defendo que estes “produtos culturais”, podem propiciar momentos de catarse referente à nossa História. A catarse, conceito originado na filosofia grega antiga (Aristóteles, 2008), refere-se a uma experiência emocional intensa que ocorre quando os espectadores se identificam com personagens, eventos ou narrativas apresentadas na tela. Ao entrar em contato com estas representações cinematográficas, o público pode experimentar diferentes sensações e conexões com os temas abordados na mídia. No contexto histórico, por exemplo, propomos neste estudo, que o cinema pode levar a uma catarse relacionada à nossa história através de quatro pontos específicos e que se encontram relacionados: 1) identificação com os personagens e suas experiências; 2) reflexão sobre questões sociais e políticas; 3) processamento emocional de traumas coletivos; e 4) memória histórica.

1. Identificação com personagens e suas experiências: Quando os espectadores se identificam com personagens que vivem eventos históricos, eles podem se conectar emocionalmente com as lutas, as alegrias e as tragédias destes indivíduos. Isso permite que eles

experimentem uma catarse pessoal, conectando-se com a história de sua própria nação ou cultura (Thompson, 2009; 2011).

2. Reflexão sobre questões sociais e políticas: O cinema muitas vezes retrata eventos históricos marcantes, como guerras, movimentos sociais ou lutas por direitos humanos. Ao testemunhar estas narrativas representadas no cinema, o público pode refletir sobre as injustiças e as violações que ocorreram no passado, gerando uma reação emocional intensa. Esta catarse pode despertar uma maior conscientização e uma necessidade de reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos.
3. Processamento emocional de traumas coletivos: Em alguns casos, o cinema pode trazer à tona traumas coletivos que afetaram uma nação ou uma comunidade. Ao assistir a filmes que retratam eventos traumáticos, como regimes autoritários ou genocídios, por exemplo, o público pode experimentar uma catarse coletiva, permitindo o processamento emocional destes eventos e ajudando no enfrentamento destes traumas.
4. Memória histórica: O cinema tem o poder de reavivar a memória histórica, trazendo à tona eventos e períodos que podem ter sido esquecidos ou negligenciados (Napolitano & Seliprandy (2018). Ao reviver esses momentos através do cinema, as emoções associadas a eles podem ser ressurgidas, levando a uma catarse coletiva e incentivando a reflexão sobre a importância de conhecer e preservar a história.

Diante do exposto, destacamos que o cinema pode levar a uma catarse referente à nossa história ao proporcionar uma experiência emocional intensa e significativa, permitindo que o público se conecte com eventos passados, reflita sobre questões sociais e políticas, processe traumas coletivos e desperte a memória histórica. Esta catarse pode desempenhar um papel fundamental na forma como entendemos e nos relacionamos com a nossa própria história e identidade cultural.

Por isso, Rosália Duarte (2002) assevera que o

[...] cinema de cada um é feito de fragmentos articulados afetivamente, isto é, seguindo pressupostos do afeto. A palavra afeto vem do latim *affectus*, que significa tocar, atingir, alterar. O cinema afeta cada um de nós de forma diferente e altera nossa sensibilidade tanto quanto nossa racionalidade (Duarte, 2012, p. 5).

Ao refletir sobre o excerto acima, podemos constatar a natureza afetiva do cinema e como ele tem o poder de tocar e alterar cada indivíduo de maneira única. O termo "afeto", derivado do latim "affectus", conforme explicitado pela autora, está relacionado a um estado emocional intenso, a ser tocado e afetado por algo externo. Neste sentido, o cinema é capaz de provocar uma resposta emocional significativa em cada pessoa de diferentes formas. Esta provocação vai ao encontro aos quatro tipos de catarse da qual foram refletidas anteriormente, pois o cinema é composto por fragmentos, ou seja, cenas, imagens, diálogos, narrativas, planos, cenários etc., que são articulados de maneira a criar uma experiência audiovisual coerente e convincente. Esta articulação é realizada com base em pressupostos do afeto, ou seja, a forma como estes fragmentos são organizados visa atingir e tocar emocionalmente o público (Duarte, 2012).

O cinema tem o poder de afetar cada pessoa de maneira diferente porque as emoções e as sensações que ele desperta são subjetivas e pessoais. A maneira como um filme afeta alguém depende de sua bagagem emocional, suas experiências de vida, sua perspectiva individual e sua sensibilidade única. Um mesmo filme pode gerar reações e interpretações diversas em diferentes espectadores (Duarte, 2012). Além disso, o cinema não afeta apenas nossa sensibilidade emocional, mas também nossa racionalidade. Ele pode desafiar nossas crenças, ampliar nossa compreensão de mundo, questionar nossos valores e provocar reflexões profundas. O cinema tem a capacidade de nos fazer pensar, analisar e interpretar a realidade de maneiras novas e diferentes.

A partir dessa explanação, tem-se em síntese uma justificativa centrada em um binômio: a paixão que possuo pelo cinema e sua capacidade de encantar e expandir os horizontes de quem o assiste e, também nas significações e representações que o cinema pode exercer sobre os atores sociais como estudantes do Ensino Médio da escola pública.

Nos três fatores mencionados acima e que justificam a realização da pesquisa, constata-se que a memória trabalhada pelo cinema ganha caráter social e coletivo, na medida em que nele estão incorporadas diversas formas de lembrança de diferentes grupos sociais. Além disso, o papel social da memória compreende as diferentes formas de representação da linguagem, que no cinema implicam em construir e

reconstruir lembranças, memórias, por meio de significados e símbolos constantes nas imagens em movimento.

1.1 Percursos Metodológicos

Ao escrever este estudo, refletia como poderia descrever os caminhos metodológicos do que seria trilhado? Como ponderar as metodologias e instrumentos que seriam trabalhados junto aos estudantes, uma vez que esta investigação se encontrava, naquele momento, em processo de desenvolvimento junto aos partícipes do estudo? Os caminhos delineados estavam inacabados, como diria Paulo Freire (1996), pois estamos em constante aprendizado e estes caminhos poderiam tomar curvas que não conhecíamos ainda, bem como poderiam aparecer obstáculos que não tínhamos a menor ideia no momento desta escrita, já que o processo de produção de dados ocorreu posterior a escrita inicial deste material.

1.1.1 Tipo de pesquisa

Na obra Metodologia de Pesquisa (2013), Roberto Hernandez Sampieri, Carlos Fernandez Collado e Maria Del Pilar Baptista Lucio, afirmam que a pesquisa qualitativa por sua natureza, está direcionada a certo número de participantes, considerando o ambiente em que os mesmos estão inseridos. Para os autores, a partir desta abordagem metodológica, é possível compreender diferentes perspectivas sobre os fenômenos que cercam os participantes da pesquisa, as singularidades das interações sociais, aprofundando-se sobre suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados em razão de uma determinada realidade, visando responder a problemática de pesquisa.

Ao definir como procedimento de pesquisa a abordagem qualitativa, utiliza-se como elemento investigativo o processo descritivo dos conhecimentos e experiências narrados pelos estudantes partícipes do estudo. Esta descrição, busca auxiliar no processo de compreensão de questões objetivas e subjetivas expostas pelos estudantes em suas narrativas a partir da apreciação de filmes na sala de aula, acarretando reflexões sobre o fenômeno estudado.

Neste sentido, embora a investigação paute-se em um estudo qualitativo, utilizou-se elementos quantitativos para auxiliar no desenvolvimento e compreensão dos dados que foram produzidos. Nessa lógica, o trabalho ampara-se em um estudo de métodos mistos (qualitativos e quantitativos), podendo ser descrita como aqueles estudos que buscam analisar profunda e exaustivamente as unidades que compõem o estudo e seus significados, por meio das características descritas nas informações produzidas, seja através de entrevistas ou por meio de questionários narrativos com questões abertas e fechadas (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho aqui exposto trata-se de uma pesquisa-ação. Esta abordagem metodológica não é pautada exclusivamente no processo de observação e produção de dados. A pesquisa-ação se fundamenta através da relação direta estabelecida entre o pesquisador e os partícipes da ação desenvolvida, acarretando um envolvimento ativo e colaborativo no processo de investigação. Esta abordagem metodológica possui o compromisso com a valorização dos sujeitos que participam como agentes de mudança, reconhecendo que eles possuem conhecimentos e experiências significativas para a compreensão dos fenômenos estudados.

Levando em consideração a pesquisa-ação, utilizou-se como base fundamental, a escuta atenta como uma habilidade essencial em qualquer interação humana. Nesse estudo, ao apostarmos nessa abordagem complementar, inspirada na “escuta sensível” (Barbier, 2004), buscou-se estabelecer conexões significativas com os jovens da pesquisa, adotando uma postura de empatia e colaboração efetiva. Esta postura foi fundamental para compreender as perspectivas, as experiências e, também as necessidades, permitindo que as vozes dos estudantes, partícipes do estudo, pudessem ser ouvidas e valorizadas, oportunizando ao pesquisador um acesso privilegiado e contínuo, uma vez que esse processo propicia a possibilidade de explorar e compreender as complexidades do contexto social em que a pesquisa está inserida, bem como, das dinâmicas de poder e das relações estabelecidas entre os participantes, registrando no diário de campo os diferentes apontamentos, perspectivas e impressões dos estudantes relatadas ao longo do processo de produção de dados.

Através desta abordagem metodológica, foi possível compreender diversas perspectivas sobre os fenômenos que envolvem os participantes da pesquisa,

considerando as especificidades das interações sociais e a complexidade das dinâmicas presentes em uma determinada realidade, principalmente em função do uso das escutatórias. O uso da pesquisa-ação nesta investigação, permitiu que o pesquisador não apenas ajustasse a abordagem de trabalho, mas também aprofundasse suas análises mediante as experiências, perspectivas, opiniões e significados expressos pelos partícipes do processo de pesquisa, resultando em uma compreensão completa do contexto e do fenômeno aqui estudado.

Diante disso, a pesquisa-ação permitiu ainda que o pesquisador investigasse não apenas os aspectos objetivos dos problemas que permeiam esta investigação, mas também os aspectos subjetivos, levando em consideração as múltiplas dimensões do contexto social. Esta abordagem metodológica, na ótica de Barbier (2004) busca ir além da mera “coleta” de dados, construindo relações confiáveis com os participantes fundamentadas na transparência e no respeito mútuo, promovendo a participação ativa dos sujeitos envolvidos, o diálogo constante e a construção conjunta de conhecimento por meio da cooperação.

Ademais, cabe mencionar, que a operacionalização da pesquisa-ação, requer do pesquisador o distanciamento do profissional junto aos sujeitos, pois apesar de fazer parte do ambiente onde ocorre o desenvolvimento da investigação é necessário assegurar as intencionalidades no processo de condução dos dados produzidos e posteriormente na análise dos mesmos. Para que isto ocorra, o pesquisador precisa refletir continuamente sobre o seu papel, sua influência no ambiente investigativo, além de agir de forma transparente e ética, garantindo que os participantes compreendam a natureza da pesquisa, os passos e objetivos, bem como, que os mesmos possam expressar seu consentimento e suas percepções sobre o andamento do estudo.

Nesta investigação, ao operar como um pesquisador interno, foi essencial que ocorresse uma flexibilidade metodológica durante o percurso do estudo. Neste caso, o ator da ação é também aquele que analisa, possibilitando que o ocorrido na classe possa ser visto de outra forma em outro momento (Zavala, 2019a; 2019b).

Ao explorar as perspectivas dos participantes, a pesquisa-ação e a escuta sensível, por meio das “escutatórias”, termo cunhado por Rubem Alves (1999) nos convidando a priorizar a escuta genuína e profunda em nossas interações com os outros. Escutar mais e falar menos nos coloca em uma posição de aprendizado e

abertura para compreender diferentes pontos de vista e realidades, visando responder à problemática e as questões adjacentes da pesquisa de forma abrangente e inclusiva, levando em conta as vozes e vivências das pessoas envolvidas. Isto possibilita uma compreensão mais aprofundada dos desafios, das necessidades e das possibilidades de transformação na realidade em questão.

Para o autor, é importante desenvolvermos “escutatórias” em vez de cursos de oratória. No entanto, esta tarefa de escutar ativamente é desafiadora, especialmente em um cenário de comunicação permeado por “bolhas” comunicacionais. Estas bolhas são grupos de pessoas com visões similares que tendem a se isolar de opiniões divergentes, criando uma comunicação fragmentada e limitada. Neste contexto, é essencial romper as barreiras das bolhas e buscar uma escuta que vá além dos frágeis consensos e das narrativas unilaterais.

A importância de praticar as “escutatórias” é ainda mais evidente quando se trata de enfrentar a ideologia liberal e sua truculência dominante. Através da escuta empática e da compreensão dos pontos de vista alheios, podemos combater a propagação de informações distorcidas, como *fake news*, e promover uma análise crítica dos problemas sociais, como guerras e genocídios.

Portanto, ao reivindicar a ênfase na escuta em vez de oratórias, pretendemos criar espaços de diálogo genuíno, onde as vozes dos jovens e de todos os indivíduos partícipes sejam valorizadas. Esta abordagem nos convida a superar os desafios da comunicação fragmentada e a buscar a compreensão mútua, possibilitando o enfrentamento dos problemas sociais com empatia, colaboração e solidariedade.

Neste contexto, os instrumentos de produção de dados (IPD), seguirão a lógica de abordagem da pesquisa qualitativa, tendo um papel fundamental referente as respostas atribuídas pelos estudantes em cada um dos instrumentos que estão inseridos no espaço onde a pesquisa ocorreu.

1.1.2 Lócus da investigação

Quanto ao lócus do presente estudo, este foi desenvolvido em duas instituições escolares da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, pertencentes da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), localizadas em bairros distintos na cidade do Rio Grande/RS, no extremo sul gaúcho.

As instituições escolares em questão são a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat e o Colégio Estadual Lemos Júnior. Inicialmente, cabe destacar que ambas as instituições possuem autonomia didática, pedagógica e administrativa, desde que atendidas as exigências da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Assim, a escolha dos dois estabelecimentos de ensino acima citados, possui como justificativa a regência de classe exercida pelo pesquisador, atuando na modalidade do Ensino Médio nos turnos matutino e noturno. Dessa forma, o pesquisador, ao ser regente de classe nas escolas selecionadas, tem acesso facilitado ao ambiente de pesquisa, permitindo uma imersão mais profunda no cotidiano escolar, possibilitando uma produção de dados mais detalhada e contextualizada, bem como, contribui para uma reflexão sensível e analítica do processo, por meio das relações estabelecidas com os estudantes e demais membros da equipe escolar, promovendo a confiança dos participantes no desenvolvimento do estudo.

Para compreendermos o contexto em que as escolas estão inseridas, será realizado uma breve historicização das instituições escolares participantes do estudo, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Regimento Escolar (RE) e decretos publicados pelo governo sobre as escolas.

1.1.2.1 A Escola Dr. Augusto Duprat

Especialmente a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat está localizada na Vila Militar em frente ao bairro Getúlio Vargas, periferia da cidade do Rio Grande. Hoje, a escola possui um total de 400 estudantes matriculados entre os anos iniciais ofertado no turno da tarde e os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio durante o turno da manhã.

De acordo com os dados contidos no Projeto Político Pedagógico da instituição, o início de suas atividades escolares data de 08 de março de 1965, como Grupo Escolar Anexo ao Brigadeiro José da Silva Paes, localizada, na época, na rua República do Líbano, nº. 142, sendo consagrada através do Decreto 18.557 de 19 de junho de 1967 como Grupo Escolar de 1º Grau Incompleto Augusto Duprat, ofertando classes até a antiga 5ª série, atualmente 6º ano de Ensino Fundamental.

Somente no ano de 1987, através da Portaria estadual nº. 4.396, que a instituição passaria a ofertar de maneira completa o ensino primário, sendo denominada como Escola de Primeiro Grau Completo Augusto Duprat. Anos mais tarde, através do Decreto 43.996 de 31 de agosto de 2005, o estabelecimento de ensino foi transformado em Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat, ampliando assim a oferta de modalidades de ensino público à comunidade, conforme o parecer consubstanciado do Conselho Estadual de Educação ao governo do Estado.

Atualmente, a referida escola possui um quadro docente composto por trinta e um professores e oferece a comunidade que a circunda matrículas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para os três anos do Ensino Médio. O respectivo estabelecimento de ensino possui um espaço físico amplo, e podemos vislumbrar a quantidade de espaços disponíveis na respectiva instituição de ensino através do quadro a seguir:

Quadro 1: Espaço físico da Escola Estadual Dr. Augusto Duprat em m²

ÁREA TOTAL	ÁREA CONSTRUÍDA	QUANTIDADE
13.711 m²	1.758,5m²	
Prédio acadêmico Anexo Administrativo Quadra de esportes Área de recreação	Salas de aula	14
	Salas administrativas	05
	Sala dos Espelhos com Tv e vídeo	01
	Biblioteca	01
	Laboratório de ciências	01
	Laboratório de informática	01
	Cozinha/refeitório	01
	Banheiro	07
	Quadra Poliesportiva	02
	Praça (balanços/escorregadores)	01

Fonte: Dados organizados conforme PPP e Regimento Escolar da Escola Dr. Augusto Duprat, 2022.

O quadro disposto acima, evidencia a estrutura física da escola, possuindo salas de aula equipadas com quadro branco e *smart tv*, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de tv e vídeo, secretaria, serviço de orientação educacional, serviço de coordenação escolar e biblioteca, além do refeitório e dos banheiros.

Enquanto instituição, a Escola Dr. Augusto Duprat possui uma proposta pedagógica pautada no conhecimento e na formação como um processo construtivo, englobando as especificidades, habilidades e limitações dos estudantes. A mesma, entende que sua função social é oferecer uma educação de qualidade, amparados

nos ideais de liberdade e democracia, visando compensar as carências da comunidade, em que a mesma está inserida, através do diálogo, instrumentalizando crianças e adolescentes para o progresso nas instâncias humana, cultural, financeira e social (PPP Escola Augusto Duprat, 2022).

Cabe destacar que o PPP da instituição indica uma determinada concepção de educação apresentando linhas argumentativas e de fundamentação política, pedagógica e institucional através de uma perspectiva educacional democrática, participativa e crítica, dialogando e expressando consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2010).

Ademais, o referido estabelecimento de ensino apresenta uma concepção filosófica fundamentada nos processos de humanização do ser, prestigiando a bagagem cultural e os saberes adquiridos pelos estudantes no seu meio constitutivo. Para tanto, a escola investe na prática dialógica, como subsídio para construção e reconstrução de conhecimentos teóricos e os saberes dos estudantes, pautando-se em uma gestão democrática, participativa e inclusiva (PPP Escola Augusto Duprat, 2022).

1.1.2.2 O Colégio Lemos Júnior

No que tange ao Colégio Estadual Lemos Júnior, este se encontra localizado na zona central da cidade do Rio Grande. As informações disponíveis no PPP da escola, evidenciam que sua criação ocorreu no ano de 1906 através do Ato Municipal de criação nº 452 denominando o mesmo como *Gymnásio Municipal Lemos Junior*, ofertando o bacharelado em Ciências e Letras. No entanto, cabe mencionar, que seu funcionamento foi ocorrer somente no ano seguinte devido a burocracia no processo de contratação de professores, bem como, na admissão de estudantes.

No ano de 1910, através do decreto 7.9143, o *Gymnásio Municipal Lemos Junior* foi equiparado conceitualmente ao Colégio D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Já em 1946, ocorre a extinção da oferta do ensino primário à comunidade rio-grandina.

Atualmente o Colégio Lemos Júnior oferta as modalidades de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ao Técnico e Ensino Técnico Profissionalizante nos dois turnos (diurno e noturno) no qual a instituição encontra-se em pleno funcionamento.

A partir do primeiro ano do Ensino Médio o estudante já pode iniciar seus estudos concomitantemente ao Ensino Técnico Profissionalizante em Meio Ambiente. No quadro disposto a seguir, podemos vislumbrar a organicidade do espaço físico do respectivo colégio:

Quadro 2: Espaço físico do Colégio Estadual Lemos Júnior em m²

ÁREA TOTAL	ÁREA CONSTRUÍDA	QUANTIDADE
3.975m ²	3.392m ²	
Prédio acadêmico Anexo Administrativo Espaço de esportes Área de recreação	Salas de aula	20
	Salas administrativas	09
	Sala de artes	01
	Sala do acervo	01
	Sala multimídia (projeção)	01
	Sala de Tv e vídeo	01
	Sala da banda	01
	Anfiteatro (palco e multimídia)	01
	Biblioteca	01
	Laboratório de Química	01
	Laboratório de informática	01
	Cozinha	01
	Banheiro	08

Fonte: Dados organizados conforme PPP e Regimento Escolar do Colégio Lemos Jr (2016).

Vislumbramos no quadro acima que a estrutura física da escola é bem ampla, possuindo diversas salas de aula, laboratório de química, de informática, sala de tv e vídeo, salas administrativas que englobam os serviços de orientação educacional, serviço de coordenação escolar, serviços de secretaria, diretoria e recursos humanos. Além disso, o espaço físico conta com uma biblioteca, cozinha, anfiteatro, sala de artes e de acervo e um espaço para a banda marcial da escola, além dos banheiros.

Enquanto instituição, o Colégio Lemos Júnior possui uma proposta pedagógica pautada na centralidade das práticas sociais, tendo como foco os processos de aprendizagem, mediante realidade, o diálogo entre os saberes construídos e a transformação da realidade através da ação crítica dos sujeitos.

Cabe mencionar que os documentos da instituição (PPP e Regimento Escolar), indicam uma concepção de educação pautada nos aspectos legais democráticos e humanistas, e que possam favorecer os processos de construção da aprendizagem de forma significativa, reflexiva, crítica e participativa, dos estudantes, com o intuito de promoverem a interação e intervenção na sociedade em que estão inseridos.

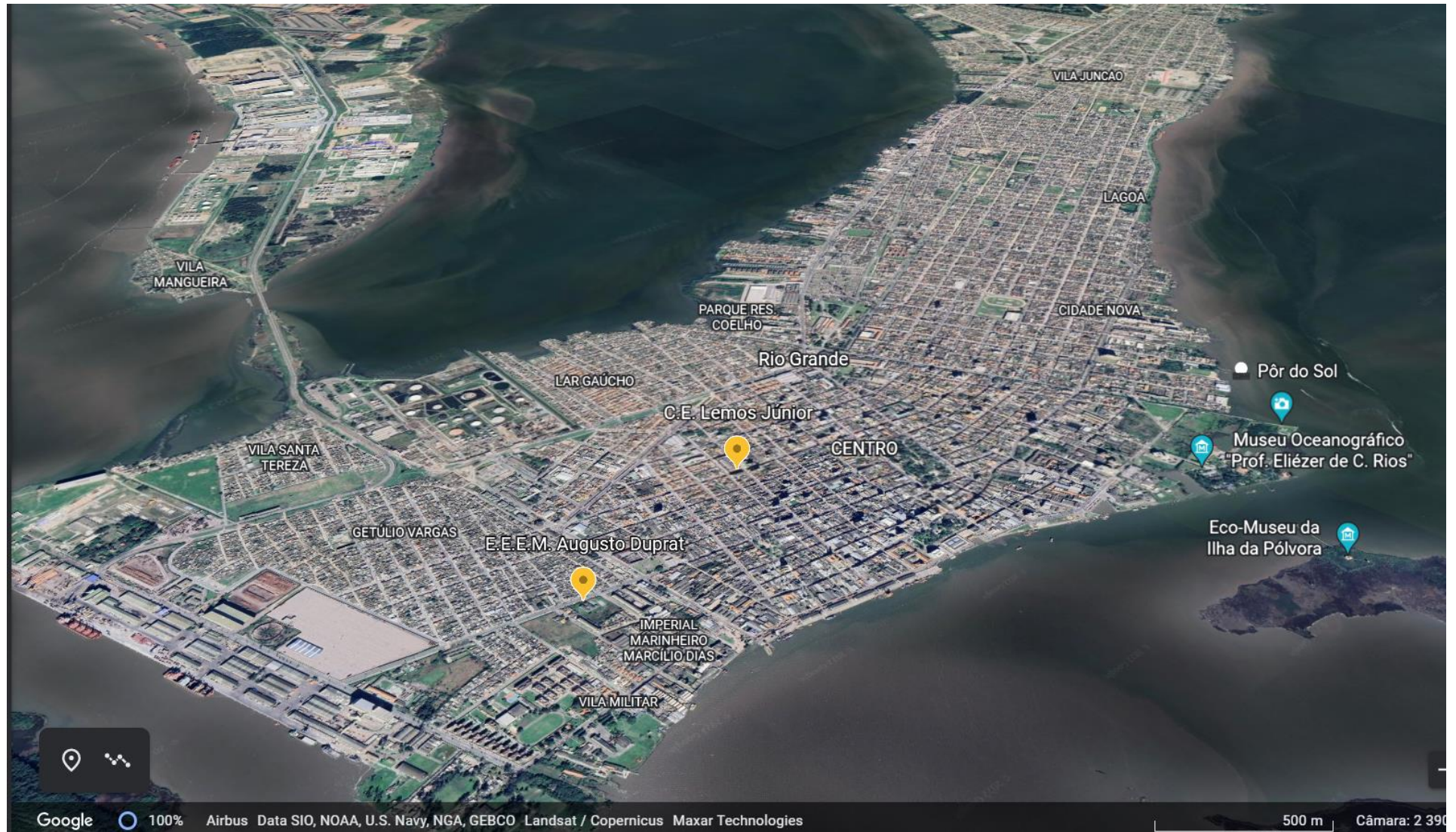
De acordo com os documentos pedagógicos da escola, o corpo docente entende que sua função social é preparar os estudantes para serem “cidadãos ativos, livres de opressões, conscientes, críticos, autônomos da própria história, frente às rápidas mudanças que questiona permanentemente as formas de existir e de agir na sociedade”. Assim, sua função centra-se no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, possibilitando na análise da realidade da qual os mesmos encontram-se inseridos, buscando tornar-lhes capazes de agir e interagir no meio em que vivem.

Ademais, a escola possui como objetivo a valorização e incentivo do protagonismo dos estudantes secundaristas em prol de sua autonomia intelectual e pessoal na busca pelo conhecimento, de forma que os mesmos possam conscientizar-se de suas potencialidades reflexivas e críticas enquanto cidadãos (PPP Colégio Lemos Jr., 2016).

O referido estabelecimento de ensino apresenta uma concepção filosófica fundamentada nos aspectos democráticos, visando o desenvolvimento do senso crítico do alunado, possibilitando que os mesmos possam refletir e intervir no meio em que vivem, buscando uma sociedade mais justa, humana e democrática. Para isso, a escola busca promover uma formação para a vida, pautada nos Direitos Humanos (PPP Colégio Lemos Jr., 2016).

No mapa disposto na página seguinte, podemos vislumbrar a localização espacial das escolas participantes da pesquisa, na cidade do Rio Grande/RS.

Figura 1: Localização espacial das Escolas participantes – Cidade do Rio Grande/RS



Fonte: Imagem obtida junto ao Google Earth (2022).

1.1.3 Sujeitos partícipes do estudo

Para determinar quais seriam os partícipes do processo de construção dos dados da pesquisa, inicialmente definimos a modalidade de ensino na qual o projeto seria implementado, no caso, o Ensino Médio. Justificamos a escolha por esse nível de escolarização, em função da faixa etária e do grau de experiências e referências que os estudantes possam ter adquirido ao longo de sua trajetória escolar, pois acreditamos que

possibilita um trabalho mais sistemático [...], pois temos também como subtema de nossa pesquisa uma reflexão sobre o cinema como objeto de conhecimento, e não somente deste tomado como recurso. Isso demanda do aluno uma maior capacidade de abstração e, portanto, uma idade mais avançada (Cipoloni, 2008, p. 69).

De acordo com a autora, ao destacar a importância de um trabalho sistemático na abordagem do cinema como objeto de conhecimento, têm-se a possibilidade de pôr em prática uma abordagem mais ampla. A autora argumenta que esse enfoque requer dos alunos uma maior capacidade de abstração, o que implica em uma faixa etária mais avançada, permitindo uma compreensão mais aprofundada e crítica das produções cinematográficas. Por isso, que os sujeitos escolhidos para participarem do estudo de doutoramento foram os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Assim, após realizar a escolha da modalidade de ensino, por compreender que esta proporcionará uma interação mais efetiva entre professor e estudante, foram estabelecidos alguns critérios básicos elencados pelo pesquisador para participação do alunado no processo de construção e produção da pesquisa, a saber:

- ❖ Encontrar-se regularmente matriculado no terceiro ano do Ensino Médio em um dos estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa até a data de início de produção e coleta dos dados;
- ❖ Estar em pleno acordo com os propósitos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- ❖ Quando menor de 18 anos, termo assinado também pelo responsável.

Como destacado anteriormente, os estudantes colaboradores desta investigação de doutorado estavam matriculados no ano letivo de 2023, no terceiro ano do Ensino Médio regular de duas instituições de ensino do Estado do Rio Grande

do Sul. Desta forma, o quadro a seguir demonstra a distribuição e organicidade das turmas que participaram do estudo definitivo realizado no segundo semestre do ano de 2023.

Quadro 3: Organização das turmas para o desenvolvimento do estudo definitivo.

ESCOLA	TURMA	Nº DE ESTUDANTES
E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat	231	17
COL. Estadual Lemos Júnior	307	27

Fonte: Dados organizados pelo professor pesquisador (caderno de chamada – agosto de 2023).

Vale mencionar que no segundo semestre do ano de 2022 foi realizado um estudo piloto com duas turmas do Ensino Médio (matutino e noturno) para que pudéssemos visualizar se os instrumentos de produção de dados (IPD) estavam claros e compreensíveis por parte dos estudantes. Sobre o estudo piloto, este será descrito com mais ênfase em outra parte deste estudo relacionando com o estudo definitivo.

1.1.4 Instrumentos de Produção de Dados (IPD)

Os Instrumentos de Produção de Dados (IPD), da pesquisa são resultados de uma interação contínua existente entre o pesquisador e os sujeitos participantes do estudo. Neste sentido, os resultados que emergiram durante o estudo piloto e do estudo definitivo, dependerão dos caminhos metodológicos que foram trilhados na condução e produção dos dados e, por conseguinte, na análise deles.

Diante disto, o processo de produção de dados junto aos sujeitos partícipes do estudo piloto ocorreu após a autorização escrita por parte da equipe diretiva das instituições escolares (Apêndice A).

Sendo assim, somente após a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), assinado pelos estudantes, e, – quando necessário, no caso de eles serem menores de idade o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) assinado pelo responsável. Estes documentos condicionaram a participação dos estudantes e a utilização dos dados produzidos para análise do estudo.

Como mencionado anteriormente, a coleta do material empírico que compõe o estudo piloto, foi realizada entre o terceiro e quarto bimestre do ano letivo escolar de 2022, compreendendo os meses de agosto a novembro, de maneira presencial nas escolas da Educação Básica participantes da investigação. Enquanto a produção dos dados definitivos ocorreu entre agosto e novembro de 2023. A produção de ambos ocorreu, inicialmente, através de dois instrumentos principais: caderno de campo e os registros documentais que são caracterizados da seguinte forma:

I. Caderno de campo – O caderno de campo do pesquisador é um instrumento de produção de dados onde encontram-se reunidos as informações, observações, reflexões e questionamentos que o investigador julgou pertinentes e significativas, bem como, a descrição do interior da sala de aula, como, por exemplo, as conversas, comentários, as relações estabelecidas, os gestos, ações e problematizações realizadas pelos estudantes durante o processo de produção dos dados e que compuseram o arcabouço narrativo utilizado para fundamentar a escrita da tese.

II. Registro documental – São considerados registros documentais neste estudo investigativo todas as atividades produzidas de forma individual ou coletiva através de formulários contendo perguntas abertas e fechadas com a função de fornecer dados que auxiliaram no desenvolvimento da tese, bem como responder a problemática da pesquisa aqui apresentada. Em se tratando destes registros, foram elaborados seis instrumentos pautados em questionários semiestruturados que possuem uma estrutura flexível, conforme descrição abaixo:

- 1) Instrumento de Produção de Dados I – Questionário exploratório: Perfil socioeconômico e cultural;
- 2) Instrumento de Produção de Dados II – Questionário exploratório sobre os conhecimentos prévios sobre o tema história, Ditadura civil-militar e direitos humanos;
- 3) Instrumento de Produção de Dados III – Análise fílmica: *Zuzu Angel*;
- 4) Instrumento de Produção de Dados IV – Produção de um *e-mail* reflexivo sobre o filme *Zuzu Angel*;

- 5) Instrumento de Produção de Dados V – Análise fílmica: *Batismo de Sangue*;
- 6) Instrumento de Produção de Dados VI – Produção de uma narrativa fílmica sobre os temas abordados no filme *Batismo de Sangue*.

Os instrumentos citados anteriormente e, que compõem os registros documentais, foram empregados durante o processo de produção de dados junto aos estudantes. Estes acabaram sofrendo modificações, conforme o transcorrer do processo investigativo, isto é, entre a produção dos dados para o estudo piloto e para o estudo definitivo.

Em se tratando do **Instrumento de Produção de Dados I** – Questionário Exploratório (APÊNDICE D), consistia em trinta e seis (36) questões abertas e fechadas, visando traçar o perfil social, cultural e econômico dos estudantes, situando suas perspectivas de futuro. Já o **Instrumento de Produção de Dados II** – Questionário Exploratório (APÊNDICE E), consistia em dezenove (19) questões abertas e fechadas para identificar os conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa sobre a importância da História, sobre o tema da ditadura civil-militar do Brasil, dos Direitos Humanos, e dos filmes relacionados a temática ditatorial.

Em relação aos **Instrumentos de Produção de Dados III e V** (APÊNDICE F¹⁶), possuem uma linha de questionamentos comuns a serem aplicados a qualquer mídia cinematográfica, independente do gênero fílmico. Estes instrumentos, foram elaborados em forma de ficha, contendo ao todo vinte (20) perguntas abertas de análise fílmica divididas em três seções distintas: a primeira denominada apresentação, continha onze (11) questões subdivididas em quatro (04) categorias que versavam sobre elementos do filme assistido, tais como, aspectos gerais da obra, localização espaço-temporal, personagens e sentidos da narrativa. Já a segunda seção, abordava cinco (05) questões que abarcavam as relações do filme com o conteúdo estudado. Por fim, a terceira e última seção, composta por quatro (04) questões tinha por objetivo a análise crítica do estudante, no que tange as suas percepções sobre o filme assistido. Dessa forma, estes instrumentos, tinham por

¹⁶ Este instrumento de produção de dados é uma adaptação do modelo proposto por Marcos Napolitano na obra intitulada: *Como usar o cinema na sala de aula* (2015). No mesmo, o autor propõe uma análise fílmica pautada em questionamentos sobre o tema do filme, o processo de compreensão das mensagens, dos personagens, dos aspectos mais técnicos na produção cinematográfica, da síntese da história entre outros aspectos.

intento, buscar compreender aspectos subjetivos e objetivos da compreensão deste por parte dos estudantes.

No que consiste aos **Instrumentos de Produção de Dados IV e VI**, são instrumentos diferentes, buscando realizar análises ou construções de conhecimentos através de narrativas fílmicas distintas. No caso do **IPD IV** (APÊNDICE G) era destinado inicialmente, a escrita de uma carta que deveria ser endereçada a algum amigo ou familiar. Entretanto, o mesmo sofreu modificações para o estudo definitivo, sendo a proposta redefinida para a escrita de um *e-mail*, onde os estudantes deveriam apresentar uma narrativa que expressasse seus sentimentos, angústias e aprendizagens sobre o tema, vinculados ao filme *Zuzu Angel*. Este e-mail foi enviado a estudantes do segundo ano do Ensino Médio, apontando elementos do que os mesmos poderiam refletir sobre o tema da ditadura brasileira de 1964 a partir do emprego de filmes.

Dessa forma, a escrita do e-mail como instrumento de expressão e reflexão ampliaria o potencial educativo do filme "Zuzu Angel", permitindo que os estudantes se apropriassem do conteúdo de forma pessoal e significativa, além de fortalecer a construção de um ambiente de aprendizagem participativo e empático.

Por fim, o **IPD VI**, relativo ao filme *Batismo de Sangue*, possui caráter visual-reflexivo, visto a produção/construção de uma narrativa fílmica apresentando reflexões sobre a Ditadura brasileira. Neste instrumento os estudantes possuíam autonomia para realizar a produção cinematográfica, desde o momento da escolha do tipo de produção, até os ângulos, focos, recortes, acontecimentos, personagens e lugares a serem retratados na construção do material.

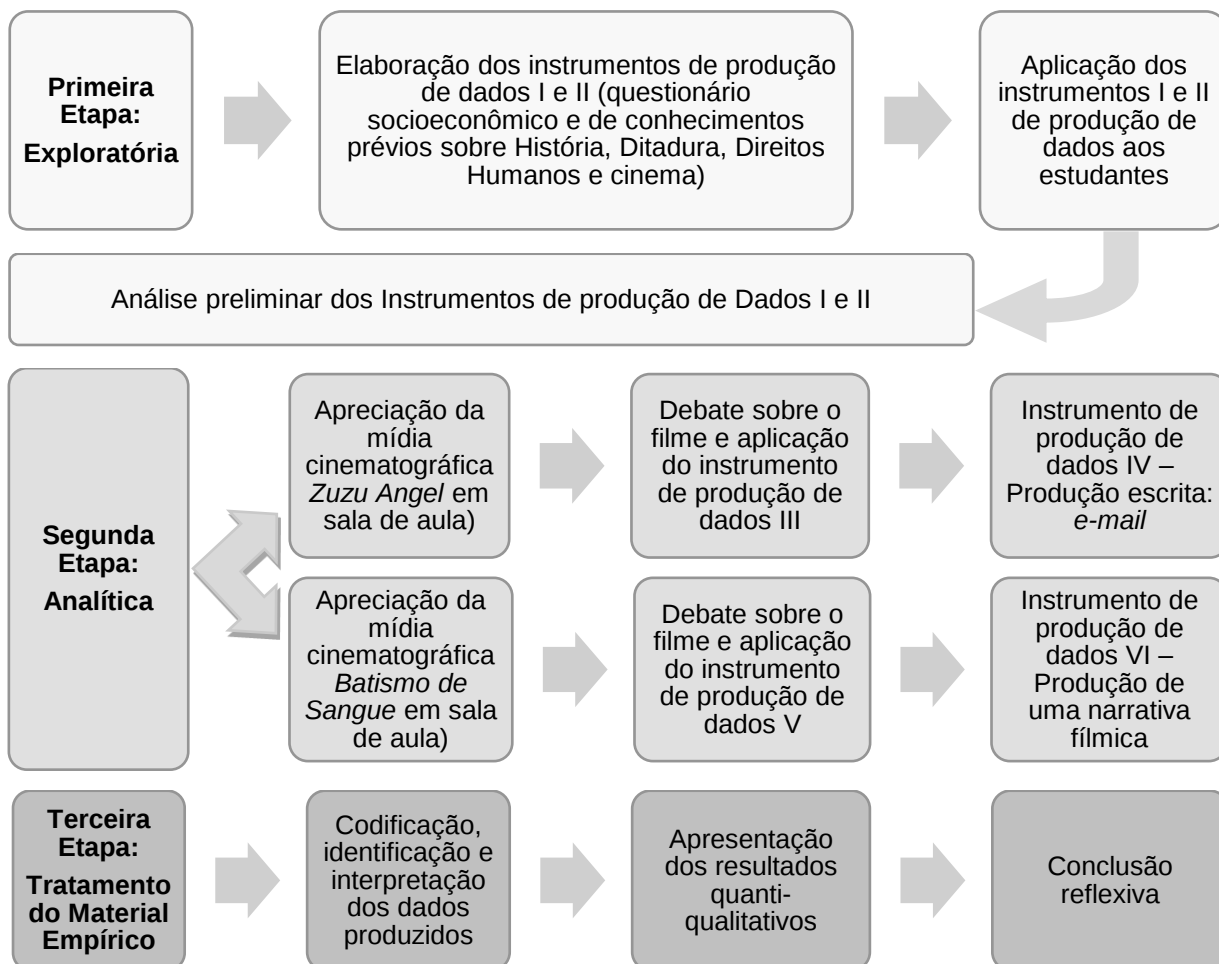
Cabe destacar, que as linguagens artísticas e visuais, como o cinema desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem e expressão dos estudantes. Elas oferecem uma forma única de comunicação, permitindo que os estudantes deixem marcas pessoais, representem suas ideias e simbolizem suas experiências. Essa capacidade de expressão por meio das linguagens visuais desempenha um papel fundamental na pesquisa e no desenvolvimento do conhecimento.

Assim, ao nos valermos da produção de vídeos realizada pelos estudantes, estamos empregando a orientação da competência específica 7 de História proposta pela BNCC. Essa legislação sugere que o professor incentive o alunado a "Produzir,

avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais”.

Cabe frisar que os instrumentos de produção de dados (questionários), foram produzidos durante a regência de classe em História do professor pesquisador. No fluxograma disposto a seguir, podemos perceber como ocorreu o processo de produção dos dados empíricos, divididos em duas etapas distintas: exploratória e analítica e, posteriormente ocorreu a terceira etapa, onde foi realizado o tratamento dos dados produzidos de forma reflexiva teoricamente, conforme podemos perceber no fluxograma abaixo:

Figura 2: Fluxograma do desenho da Investigação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

1.1.4.1 Filme: Zuzu Angel

O filme titulado *Zuzu Angel* foi lançado mundialmente em 2006 e dirigido por Sérgio Rezende¹⁷. O mesmo representa fatos ocorridos no espaço temporal compreendido entre 1968-1976, justamente a época em que o AI-5¹⁸, foi instituído pela Ditadura da época em sua face mais cruel e perversa: aprimorando os processos de perseguição, tortura e assassinatos. No filme em questão, temos como protagonista a estilista de moda Zuzu Angel, vivida pela atriz Patrícia Pilar, que se encontrava alheia às ações e consequências da Ditadura no Brasil. Em contrapartida, seu filho Stuart Angel, representado pelo ator Daniel de Oliveira, havia ingressado na luta armada para combater as arbitrariedades praticadas pelos militares. As

¹⁷ Sérgio Rezende é um cineasta brasileiro, que nasceu em 10 de março de 1956, na cidade de João Monlevade, Minas Gerais. Sua trajetória na indústria cinematográfica é marcada por uma série de filmes que abordam temas relevantes e polêmicos da história brasileira. Rezende iniciou sua carreira na década de 1980, destacando-se como diretor de filmes que exploravam a realidade social e política do país. Ao longo de sua carreira, Sérgio Rezende dirigiu diversos filmes que exploraram momentos-chave da história do Brasil, como o período da ditadura militar, a luta pelos direitos humanos e a corrupção política. Entre seus filmes mais conhecidos estão *Lamarca* (1994), que aborda a trajetória do guerrilheiro Carlos Lamarca; *Guerra de Canudos* (1996), que retrata a Guerra de Canudos no final do século XIX; *Mauá – O Imperador e o Rei* (1999), que aborda a vida de Irineu Evangelista de Sousa, conhecido como Visconde de Mauá, um importante empresário brasileiro do século XIX; *Zuzu Angel* (2006), que narra a história da estilista que lutou para desvendar o desaparecimento e morte de seu filho durante a ditadura de 1964 empreendida no Brasil e *O Paciente – O Caso Tancredo Neves* (2018), longa-metragem que aborda o período histórico marcado pela doença e morte de Tancredo Neves, um importante político brasileiro e presidente eleito do país. A obra de Sérgio Rezende é caracterizada pela busca por uma abordagem crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, explorando temas sensíveis. Com uma carreira consolidada e reconhecimento no cenário cinematográfico brasileiro, Sérgio Rezende é considerado um dos diretores mais importantes e influentes do país. Sua filmografia demonstra um compromisso em contar histórias que despertam reflexão, ampliam o conhecimento sobre a história nacional e estimulam o debate sobre questões sociais e políticas do Brasil (Papo De Cinema, S/D).

¹⁸ O Ato Institucional nº 5 (AI-5), baixado durante o governo do general Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968 vigorou até outubro de 1978. O mesmo é um conjunto de regras do alto escalão, outorgadas pelo governo ditatorial brasileiro, que sobrepujam à Constituição Federal. Através deste Ato buscava-se manter uma “ordem” no país sob o comando dos militares, autorizando o presidente da República a decretar o recesso do Congresso Nacional e outros órgãos legislativos, praticar o intervencionismo em estados e municípios, suspender direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos, cassar mandatos eletivos nas esferas Federal, Estadual e Municipal, confiscar os bens de todos que por ventura tenham enriquecido ilicitamente e suspender a garantia do *Habeas-corpus* prevista em lei. Ademais, tornou o processo repressivo recrudescendo ampliando as práticas de tortura. Sendo essa uma maneira comum dentro do sistema brasileiro para eliminar aqueles que, supostamente, compactuavam com o “comunismo” e eram vistos como inimigos do Estado. Nesse período, diversos intelectuais brasileiros foram impedidos de exercerem as atividades docentes em Universidades, como, por exemplo, Caio Prado Júnior, Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes. Além disso, políticos como Carlos Lacerda e Juscelino Kubitschek foram presos, assim como compositores e músicos foram exilados na França e em países da América Latina para fugir desse sistema repressivo, tal qual foi o caso de Caetano Veloso e Gilberto Gil, entre tantos outros que o regime tentou silenciar (Memorial Da Democracia, s/d). Maiores informações podem ser obtidas através do link: <http://memorialdademocracia.com.br/card/exilio-e-a-saida-para-milhares-de-brasileiros>. Acesso em: 11 mar. 2023.

divergências ideológicas existentes entre Zuzu e seu filho eram evidentes e após o sumiço de Stuart, Zuzu recebe uma carta informando que ele havia sido torturado até a morte na base militar da aeronáutica (na Base Aérea do Galeão, no Rio de Janeiro). A partir desse momento, a modista inicia uma batalha contra a Ditadura para encontrar seu filho, tornando-se uma “pedra” no sapato dos militares devido às suas ações e proposituras empreendidas no ramo da moda contrárias às práticas ditatoriais (Brasil, 2007; Comissão Nacional da Verdade, 2014).

A justificativa que torna o filme *Zuzu Angel* uma escolha particularmente valiosa para discussões em sala de aula é sua capacidade de conectar os estudantes com a história de forma emocional e pessoal. Ao acompanhar a jornada de Zuzu Angel em sua luta solitária contra o regime opressivo, os alunos são confrontados com questões de justiça, resistência e coragem que ressoam profundamente com suas próprias experiências e valores. Além disso, o filme oferece uma oportunidade única para explorar temas como o papel das mulheres na resistência política, a importância da memória e da verdade histórica, e os desafios enfrentados por aqueles que se opuseram à Ditadura.

1.1.4.2 Filme: *Batismo de Sangue*

A obra cinematográfica *Batismo de Sangue* foi produzida por Helvécio Ratton¹⁹ e lançada em território nacional no ano de 2006. O filme de Ratton fundamenta-se no livro escrito por Frei Betto, titulado *Batismo de Sangue: guerrilha e morte de Carlos*

¹⁹ Jaílson Dias Helvécio Ratton nasceu em 5 de julho de 1949, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Ratton é um diretor, produtor e roteirista brasileiro que dirigiu diversos filmes ao longo de sua carreira. O mesmo se destacou por seu trabalho em filmes que retratam a cultura e a realidade brasileira, especialmente do ponto de vista popular e regional, consolidando-se com um cineasta versátil, explorando diferentes gênero e temáticas em sua filmografia. Seus filmes mais conhecidos são *O Menino Maluquinho* (1995), adaptação da série de histórias em quadrinhos criada pelo desenhista e cartunista brasileiro Ziraldo; *Amor & Cia* (1998), comédia baseada na obra Alves e Companhia, que representava costumes através de uma crítica social e bem humorada do escritor português Eça de Queiroz; *Uma onda no Ar* (2002), que narra uma história verídica da Rádio Favela, criada por jovens negros, de Belo Horizonte; e *Batismo de Sangue* (2006), representando a história do envolvimento de frades dominicanos na luta contra a ditadura militar, a violência e a repressão durante os anos 60 e 70 no Brasil. Este filme é uma obra baseada no livro de mesmo nome de Frei Betto. Essa última, demonstra a habilidade de Ratton em conseguir contar histórias profundas e impactantes, contextualizando eventos históricos de maneira reflexiva. Durante a juventude foi militante contra a Ditadura empreendida no Brasil em 1964, ingressando na luta armada no ano de 1968 e em 1970 exilando-se no Chile, onde trabalhou com a exibição de filmes de forma itinerante. Em 1975, retornou ao Brasil, onde foi preso no Destacamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) no Rio de Janeiro, durante quarenta dias (Itaú Cultural, 2016; Academia Brasileira de Cinema, s/d).

Marighella, publicado originalmente em 1982. Esse livro remonta um período conturbado da História brasileira apresentando acontecimentos que aconteceram durante a ditadura civil-militar (1964-1985).

Na obra fílmica há uma narrativa a qual a repressão empreendida pela Ditadura brasileira estava em seu momento mais crítico: a perversidade imposta através do Ato Institucional n. 5. A História que se passa no final dos anos de 1960, na cidade de São Paulo, gira em torno da articulação participativa em movimentos estudantis de resistência à ditadura civil-militar brasileira por cinco jovens frades que pertenciam a Ordem dos Dominicanos: Carlos Alberto Libânio Christo, Fernando de Brito, Ivo Lebauspin, Tito de Alencar Lima e Oswaldo Resende, (re)conhecidos respectivamente como Frei Betto (Daniel de Oliveira), Frei Fernando (Léo Quintão), Frei Ivo (Odilon Esteves), Frei Tito (Caio Blat) e Frei Oswaldo (Ângelo Antônio), movidos pelos ideais cristãos, passam a apoiar os membros do grupo guerrilheiro Ação Libertadora Nacional (ALN) comandado por Carlos Marighella, em prol de um ideal de redemocratização do Brasil, pautados pelo fim da perseguição, pelo retorno da liberdade e da democracia, além do auxílio aos mais pobres e desassistidos

Com o tempo, os frades passaram a chamar a atenção da polícia, em função das organizações com grupos e movimentos de resistências e passaram a ser vigiados de perto, tendo a prisão de alguns na tentativa de delatarem os envolvidos e o chefe do movimento: no caso Carlos Marighella. Embora o filme seja baseado em um livro autobiográfico do Frei Beto, ele não é a figura principal da História, mas sim Frei Tito, sendo ele o que mais sofreu com as práticas de tortura realizadas pelos militares, vindo a suicidar-se em 1974 no exílio na cidade de Paris, na França.

Diante do exposto, o filme “Batismo de Sangue” se torna uma escolha tão importante para discussões em sala de aula devido sua capacidade de confrontar os alunos com a brutalidade e a injustiça da ditadura de uma maneira visceral e emotiva. Ao retratar as experiências traumáticas dos frades dominicanos nas mãos dos torturadores da Ditadura, o filme oferece uma poderosa janela para os horrores da repressão política e os custos humanos da resistência. Isso permite aos alunos uma oportunidade única de se conectar emocionalmente com a história e de considerar as implicações éticas e morais de viver em uma sociedade onde tais abusos são possíveis.

1.1.5 Procedimentos de análise de dados

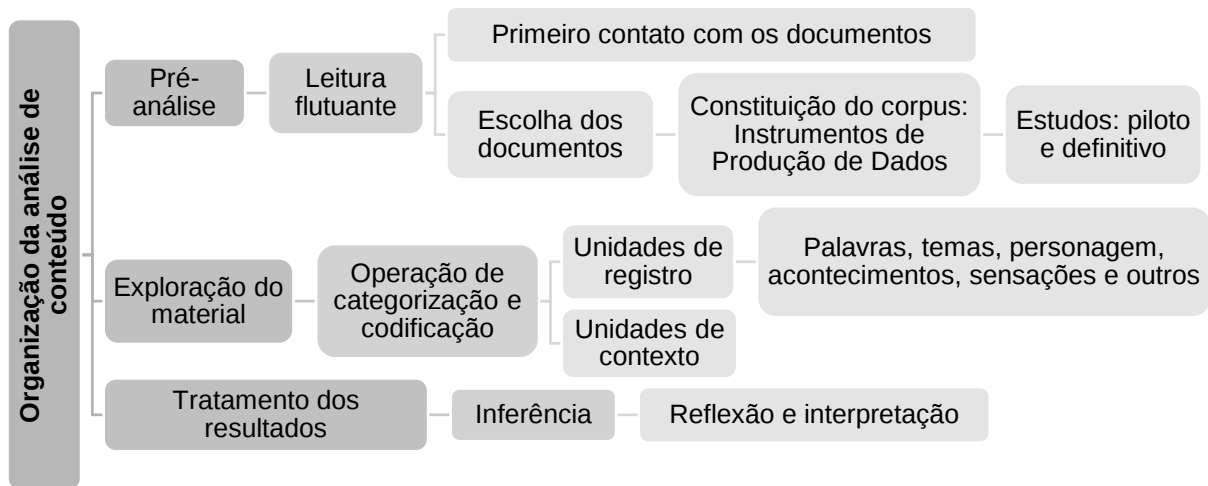
Para realizar a análise do material empírico produzido junto aos jovens partícipes, empregou-se como metodologia a análise de conteúdo. Segundo Laurence Bardin (2012), esta é uma abordagem de análise que se utiliza da descrição, inferência e interpretação dos materiais coletados e catalogados, consistindo em um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos para explorar e extrair informações relevantes presentes nos materiais analisados. Essas técnicas envolvem a codificação, categorização e análise dos dados, de forma a identificar padrões, temas recorrentes e relações entre as informações, fazendo-os aparecer no conteúdo das diversas categorias de documentos.

Essa abordagem de análise dos dados produzidos, busca compreender e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de documentos, como textos escritos, discursos, registros audiovisuais, entre outros. Através desse processo, podemos identificar tendências, opiniões, representações sociais e/ou discursos presentes nos materiais analisados.

É importante ressaltar que a análise de conteúdo não se restringe apenas à descrição dos materiais, mas busca ir além, promovendo uma interpretação mais profunda e significativa dos dados. Ela permite que os pesquisadores compreendam as nuances, os significados e as representações presentes nos materiais, contribuindo para a produção de conhecimento e para a compreensão de fenômenos sociais, culturais e individuais.

Ademais, a análise de conteúdo procura investigar através da decomposição das informações e/ou discursos presentes nos dados produzidos/coletados, buscando compreender as singularidades referente às reflexões dos sujeitos respondentes, acarretando o desenvolvimento das categorias de análise que permitiram ao pesquisador realizar os procedimentos de interpretação e reflexão dos materiais catalogados. O fluxograma disposto na página a seguir, demonstra os procedimentos que compõem a análise de conteúdo conforme fundamentos de Bardin (2012) e utilizados no desenvolvimento analítico dos dados empíricos produzidos para este estudo.

Figura 3: Etapas do desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: Esquema elaborado pelo pesquisador com base em Bardin (2012).

No fluxograma acima, percebemos o desenho que representa a organização referente ao processo de análise de conteúdo deste estudo. No mesmo, podemos visualizar as três fases iniciais do processo analítico da metodologia: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Em se tratando da primeira fase, esta envolveu o processo de familiarização com o material a ser estudado com base na definição dos objetivos da pesquisa. Na sequência, houve o processo de leitura flutuante, ou seja, foi realizada uma leitura inicial e ao mesmo tempo superficial dos documentos, buscando compreender de forma global o conteúdo expresso na empiria a ser analisada. Após essa leitura inicial, os materiais passaram por uma leitura mais detalhada, buscando identificar os temas, as ideias-chave, os elementos relevantes para iniciar o processo de organização e sistematização dos materiais.

A segunda fase, consistiu no processo de imersão nos dados empíricos, buscando, nesta etapa, compreender o conteúdo de forma abrangente, identificando elementos chaves, nuances que podem influenciar a análise. Nesta fase, envolveu uma leitura atenta e aprofundada dos instrumentos de produção de dados, pois é foram postas em prática as operações de organização e estruturação do material, ou seja, a identificação de padrões, relações e significados referentes ao conteúdo expresso nos instrumentos, visando a categorização/codificação, bem como, a seleção das unidades de registro e de contexto. Essas unidades podem ser palavras, frases, parágrafos ou outros trechos, dependendo da natureza do estudo. O contexto

refere-se ao ambiente ou situação em que essas unidades de registro estão inseridas, proporcionando uma compreensão mais completa do significado.

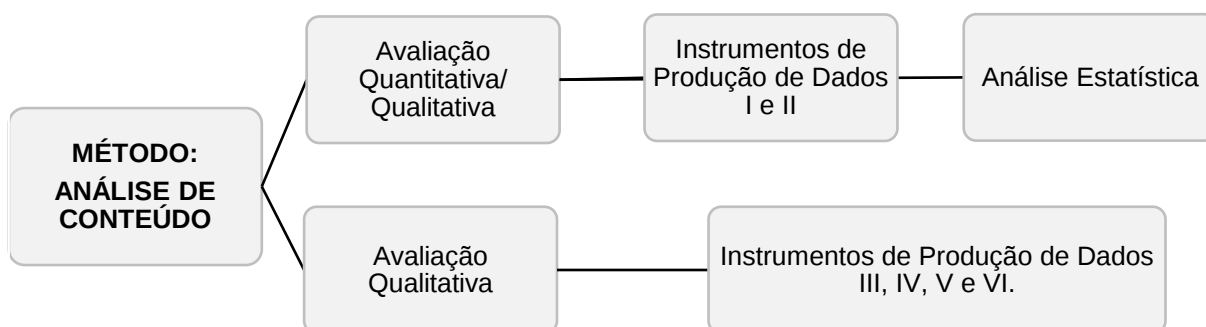
Após a fase de categorização e codificação, houve o tratamento dos resultados. Nesta etapa, os dados brutos foram tratados de forma qualitativa e estatística, visando resumir, organizar e apresentar os resultados de forma clara e objetiva. Para isso, foi realizada a inferência, reflexão e interpretação dos resultados à luz dos objetivos que suleiam a investigação, bem como, do contexto em que a mesma foi realizada, buscando transformar os dados produzidos ao longo do processo, em informações úteis e significativas.

Ainda no que diz respeito ao método de análise, as narrativas dos estudantes por meio dos Instrumentos de Produção de Dados – IPD (questionários abertos, análises fílmicas, produções textuais, artísticas, científicas e debates), e o diário de campo do professor pesquisador, possuem uma intenção com sentidos e referências produzidas no mundo real através do ficcional, ou seja, com os objetos de análise sobre o tema tratado.

De acordo com Bardin (2012), a codificação consiste em organizar elementos semelhantes sob títulos genéricos, chamados de rubricas ou classes. Essas classes são formadas com base nas características comuns dos elementos, agrupando-os de acordo com suas semelhanças. A autora propõe que a análise seja conduzida considerando critérios específicos, divididos em três indicadores ou técnicas de análise: semânticos (categorias temáticas), sintáticos (verbos e adjetivos) e léxicos (sentido das palavras). Portanto, o método de análise de conteúdo desenvolvido pela autora tem como objetivo aprofundar a compreensão e interpretação do conteúdo a ser analisado, neste caso, a compreensão dos jovens sobre a temática da ditadura civil-militar do Brasil a partir do uso das mídias cinematográficas no âmbito escolar.

Diante disto, a abordagem metodológica da pesquisa seguiu uma sequência para análise e avaliação dos dados empíricos produzidos. O mesmo consiste em uma abordagem sistêmica e analítica dos dados qualitativos e quantitativos, conforme podemos perceber na figura disposta a seguir:

Figura 4: Sequência de Abordagem Metodológica para análise dos dados



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A figura 4 exemplifica o modo como ocorreu a abordagem metodológica da pesquisa, no que tange aos instrumentos de produção de dados de ordem qualitativa e que foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2012). Desta forma, este método proporcionou compreender os sentidos, sentimentos, manifestações, compreensões e relações que os estudantes possuem sobre o conhecimento da História, a ditadura civil-militar brasileira e suas representações no cinema, articulando presente, passado e futuro, mobilizando e expressando a chamada consciência histórica²⁰.

1.1.6 Pressupostos orientadores do estudo

Esta pesquisa está ancorada em quatro pressupostos básicos sobre o emprego das mídias cinematográficas no Ensino de História. Os mesmos dialogam com a problemática de pesquisa, bem como com os objetivos norteadores da proposta investigativa. Desta forma, os pressupostos basilares do trabalho encontram-se ancorados nos seguintes aspectos:

²⁰ Compreendemos como consciência histórica, a definição cunhada por Jörn Rüsen quando o autor menciona que a consciência histórica é "(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (Rüsen, 2010, p. 57). Esse conceito será discutido com maior ênfase no terceiro capítulo.

1. As mídias cinematográficas caracterizadas como “produtos culturais” (Ferro, 2010; Carmo, 2012; Fonseca, 2012) significativos para o estudo e ensino da História, uma vez que estes produtos possuem a capacidade de expandir as possibilidades de análise da História, contribuindo para a formação histórica e midiática crítica dos estudantes;
2. A Educação Histórica enquanto promotora da alfabetização digital, histórica, midiática, política e econômica dos estudantes, enquanto conteúdo que possibilita a criação, mediante a utilização das mídias cinematográficas na sala de aula, bem como de avaliação e autoria dos jovens, visando a ampliação do repertório analítico dos acontecimentos históricos que são veiculados nessas mídias, tornando-se referências comuns para dezenas de milhares de pessoas (Thompson, 2009, 2011);
3. A educação para os Direitos Humanos enquanto concepção pedagógica no âmbito escolar articulando teoria e prática através do tripé constituído por formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constituindo assim um cenário de mudanças, transformações e proposituras para uma sociedade pautada na alteridade, empatia, diálogo, autonomia, sensibilidade, responsabilidade, democracia, igualdade (Candau, 2009, 2013);
4. A orientação de documentos oficiais, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos – PNEDH (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), elaborados pelo Estado Brasileiro e que evidenciam a utilização de filmes, como abordagem formativa no ensino das Ciências Humanas e Sociais, a fim de promoverem o estudo das unidades temáticas, com vistas ao enriquecimento cultural e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Os pressupostos orientadores descritos anteriormente, visaram auxiliar o processo de estudo e análise dos dados produzidos junto aos estudantes do Ensino Médio das escolas participantes da investigação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Trabalhar com as mídias cinematográficas no âmbito escolar não é uma novidade deste século, pois sua utilização remonta ao início da República brasileira, sendo um período bem longínquo do qual estamos inseridos, conforme veremos na terceira parte deste estudo. Dito isso, o foco deste capítulo, pautou-se nos procedimentos de revisão de literatura, também conhecido como estado do conhecimento. As professoras, Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes esclarecem que o

[...] estado de conhecimento é [a] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini & Fernandes, 2014, p. 154).

Levando em consideração a definição cunhada pelas autoras, através destas revisões são criadas identificações, categorizações de registro permitindo que mestrandos e doutorandos possam buscar indicadores e orientações que auxiliem na delimitação não apenas do objeto, mas também da problemática de pesquisa e das metodologias de produção e análise de dados, realizando um levantamento e sistematização do conhecimento²¹ já produzido, que possam fornecer condições para se pensar a/na pesquisa.

Diante disto, a revisão de literatura aqui exposta, buscou realizar um mapeamento de produções discentes desenvolvidas a nível de pós-graduação, materializadas no mestrado (acadêmico ou profissional) e doutorado, defendidas no

²¹ O "estado do conhecimento", segundo Morosini & Fernandes (2014), é uma revisão sistemática e crítica da literatura sobre um tema ou problema de pesquisa, que visa identificar abordagens teóricas, metodologias, resultados e lacunas no conhecimento de um campo específico. Diferente de uma simples revisão bibliográfica, ele envolve uma análise crítica dos trabalhos existentes, destacando debates, divergências, convergências e avanços na área. Esse mapeamento ajuda a compreender como o conhecimento é produzido, identificando correntes teóricas, metodologias, descobertas e desafios, e contribui para uma fundamentação teórica sólida e para identificar lacunas e direções futuras de estudo.

interstício compreendido entre os anos 2000 e 2020, sobre a utilização de filmes no ensino de História. Essa busca ocorreu durante o segundo semestre de 2021 e o primeiro trimestre de 2022.

Para o desenvolvimento deste, após delimitar temporalmente o período a ser pesquisado e catalogado, definiu-se a base do estudo através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Outro procedimento padrão, adotado para selecionar as dissertações e teses nesse tipo de estudo, foi a identificação dos descritores a serem utilizados para procurar os estudos desenvolvidos no período citado anteriormente.

Foram utilizados como descritores iniciais as palavras: “Cinema, ensino de História, ditadura civil-militar, filmes, educação e escola”. Estes, por sua vez deveriam constar no título, resumo ou ainda nas palavras-chaves. Este primeiro momento de busca pelos estudos desenvolvidos na pós-graduação, teve retorno do sistema com um total de treze mil quatrocentos e setenta e seis (13.476) trabalhos.

Para refinarmos os dados obtidos, visto a quantidade de estudos encontrados e as diversas áreas abrangidas, utilizamos como critério a área de produção destes trabalhos. Assim, foram selecionadas as áreas de Ciências Humanas, Educação e Ciências Sociais Aplicadas. Após esta seleção, tivemos um total de duzentos e sessenta e sete (267) trabalhos encontrados na base de dados da BDTD. Estes, por sua vez, tiveram seus resumos e palavras-chave lidos de forma integral para que pudéssemos realizar o processo de exclusão dos estudos que não compreendiam o tema aqui pesquisado.

Após realizarmos o refinamento primário e o primeiro processo de exclusão, ficamos com um total de cento e dezesseis (116) trabalhos defendidos no mestrado ou doutorado em diferentes regiões e programas de pós-graduação de todo o território nacional no período compreendido entre os anos 2000 a 2020.

Depois de realizarmos as buscas iniciais e refinar os critérios destas, os trabalhos indexados no sistema da BDTD foram catalogados, inicialmente, com base no modelo proposto por Iria Brzezinski (2006). Este modelo foi adaptado para melhor análise e compreensão dos estudos sistematizados. Dessa forma, a ficha proposta pela autora previa as seguintes categorias: a) tipo de documento; b) título do documento; c) autor; d) orientador; e) data da defesa; f) palavras-chave; g) referência;

h) descrição; i) metodologia; j) conteúdo; k) conclusão; l) referências (nacionais/estrangeiras).

Assim, o processo de sistematização dos trabalhos partiu do modelo acima descrito, sendo necessário adaptar o mesmo criando novas categorias para atender as necessidades e alcançar resultados mais específicos no processo de análise das dissertações e teses selecionadas.

Diante disso, a ficha de análise para este trabalho se tornou personalizada, devido a inserção de novas informações. A ficha em questão divide-se em três partes distintas, contendo um total de vinte e nove (29) categorias de análise, sendo distribuídas da seguinte maneira: 1) *dados de identificação*, contendo o código do trabalho, título do estudo, autor, orientador, instituição de ensino superior (IES), programa de pós-graduação, linha de pesquisa, área de concentração CAPES, região, englobando os estados e municípios onde encontram-se localizadas as IES, nível e ano de defesa; 2) *aspectos metodológicos*, abrangendo a abordagem, a natureza, a classificação quanto aos objetivos, o perfil de estudo, a abordagem de análise dos dados, a classificação quanto ao método e o tipo de procedimento técnico adotado; e 3) *aspectos referentes ao conteúdo do estudo*, que abarca as palavras-chaves, o tema de pesquisa, o problema de pesquisa, o objeto/sujeito, a dimensão conceitual sobre o cinema, os principais autores utilizados, conceitos chaves, o site de hospedagem e o resumo do estudo²². Essa organização sistemática, da qual os trabalhos foram catalogados, serviram de base inicial para a análise dos materiais, através da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2012), após a leitura completa dos estudos.

Essa categorização acima descrita proporcionou o desenvolvimento inicial de análise, compreensão e reflexão dos estudos encontrados com vistas a realizar o mapeamento dos dados obtidos por meio de quadros que denotam especificidades em cada estudo analisado no percurso da investigação. Foram construídos quadros com a síntese dessas informações, o que favoreceu o processo de análise, através dos tipos de estudo, metodologias empregadas, dimensões conceituais sobre cinema na educação.

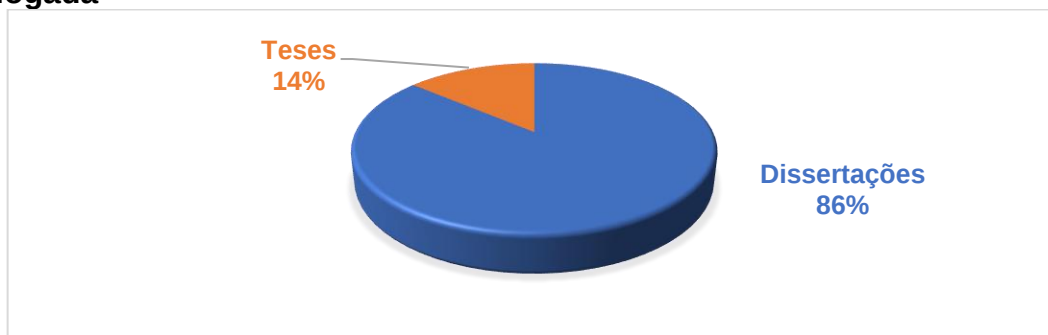
Cabe, inicialmente ressaltar, que os 116 estudos encontrados foram igualmente catalogados e sistematizados como base nas descrições acima mencionadas. Além

²² Ver apêndice H - Modelo de Ficha de Análise dos estudos catalogados.

disso, é necessário apontar, que todos os estudos possuem como fio condutor o cinema. Entretanto, nem todos os autores utilizam esse produto cultural no contexto escolar como foco primordial em suas pesquisas, tangenciando temáticas distintas.

A primeira análise realizada refere-se à distribuição entre pesquisas de mestrado (acadêmico ou profissional) que corresponde a uma fatia de cem (100) trabalhos, enquanto, apenas dezesseis (16) compõem o arcabouço de teses encontradas na base selecionada. O gráfico disponível abaixo exemplifica essa classificação.

Gráfico 1: Percentuais de Dissertações e Teses na produção acadêmica catalogada



Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

Com base no gráfico 1, foi possível realizar uma subdivisão referente aos dados, buscando dividir a produção acadêmica em função de suas especificidades. Assim, o quadro 4 apresenta a quantidade de estudos que foram encontrados, divididos por tipo de produção.

Quadro 4: Quantidade de Trabalhos por tipo de Produção Acadêmica

TIPO DE PRODUÇÃO	Nº. ABSOLUTO	%
Doutorado	16	13,8
Mestrado Acadêmico	63	54,3
Mestrado Profissional	37	31,9
Total	116	100%

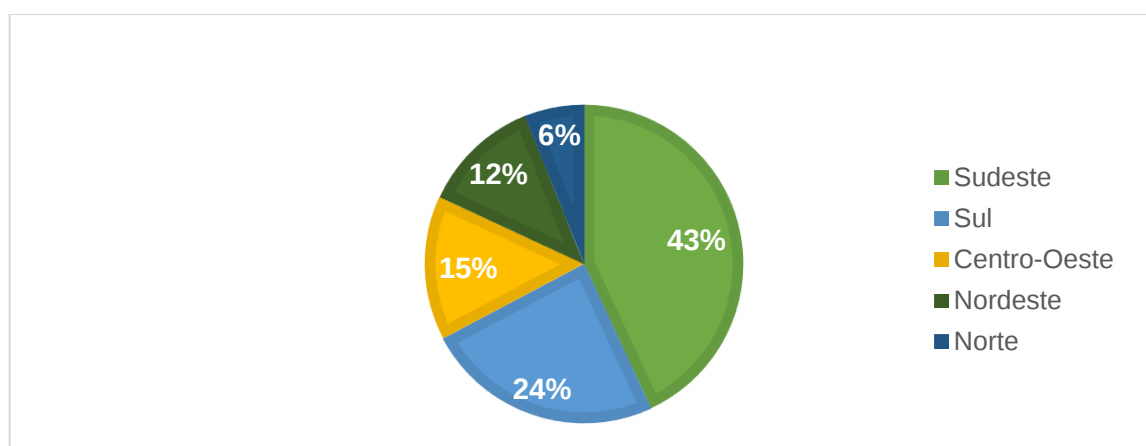
Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

Os dados acima evidenciam a divisão dos trabalhos catalogados por tipo de estudo. No caso do doutorado temos um percentual de 13,8% das produções, o que corresponde a 16 estudos. Já no mestrado, temos uma divisão entre os estudos

desenvolvidos, por exemplo, o mestrado acadêmico teve no período catalogado um total de sessenta e três trabalhos, o que corresponde ao percentual de 54,3% enquanto os estudos desenvolvidos no mestrado profissional foram trinta e sete (37) trabalhos, totalizando um percentual de 31,9%.

No que se refere às regiões brasileiras onde as produções de pós-graduandos foram desenvolvidas, estas compreendem as cinco regiões do Estado brasileiro: sul, sudeste, centro-oeste, norte e nordeste, conforme podemos vislumbrar no gráfico a seguir:

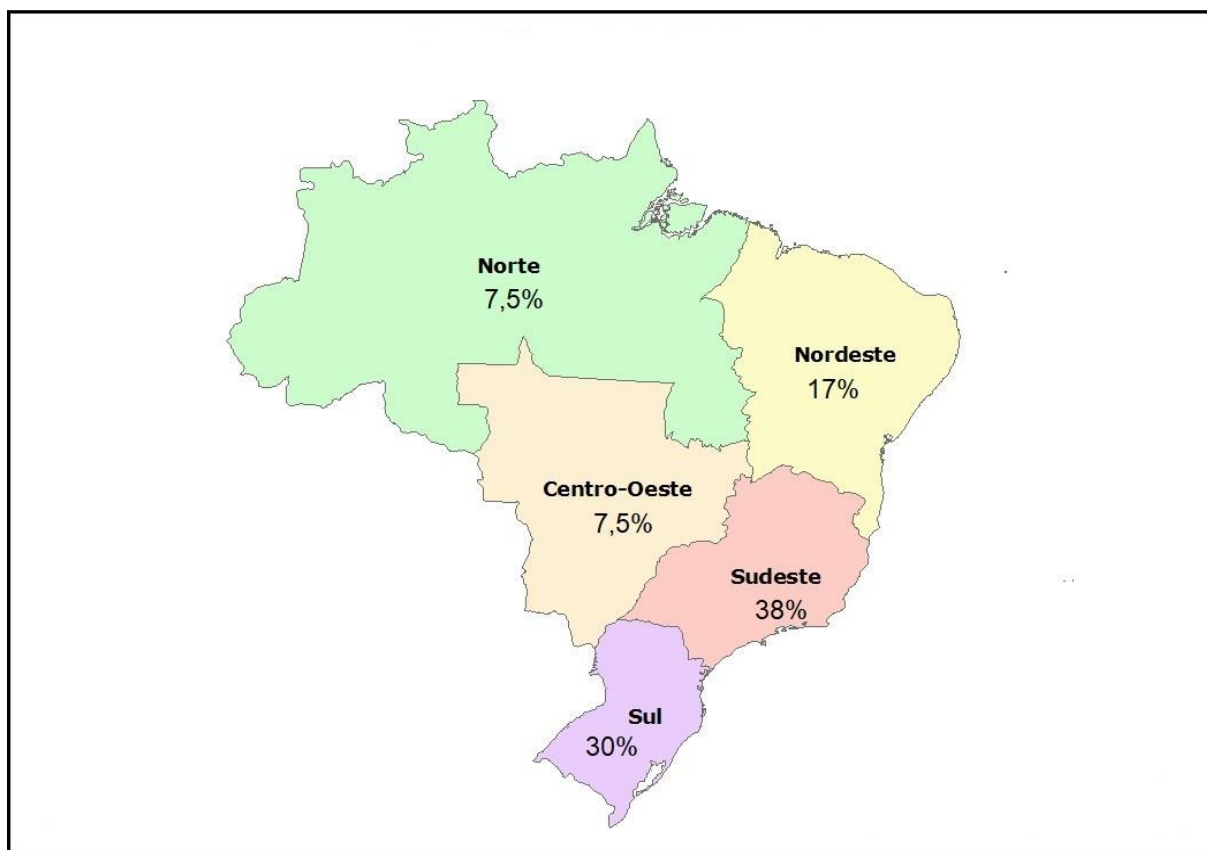
Gráfico 2: Dissertações e Teses por regiões (2000-2020)



Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

Os dados do gráfico disposto acima, demonstram que os estados que compreendem as regiões Sudeste e Sul, são aqueles que possuem mais estudos produzidos a nível de pós-graduação, no que se refere ao tema do cinema, educação e ensino de História, totalizando 43% e 24% respectivamente. Enquanto 15% das produções foram elaboradas na região centro-oeste, 12% no Nordeste e apenas 6% delas na região Norte do país. O mapa disponível na página seguinte, evidencia a porcentagem de instituições de ensino superior onde ocorreu a produção universitária, correspondente ao período aqui analisado.

Figura 5: Distribuição de Instituições por regiões geográficas do Brasil



Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

O mapa acima revela dados importantes sobre a espacialidade da produção acadêmica em território nacional. No mesmo podemos analisar que a regionalidade em que se encontram as Instituições de Ensino Superior onde os estudos de pós-graduação foram desenvolvidos estão centrados nos estados do Sudeste e Sul do país, totalizando um percentual de 38% e 30% das instituições em que ocorreu o desenvolvimento de trabalhos a nível de mestrado ou doutorado, enquanto os estados das regiões Centro-Oeste e Norte contabilizam 7,5% cada, os estados da região Nordeste contam com 17% da produção acadêmica catalogada neste estudo. Quanto aos Programas de Pós-Graduação, onde as pesquisas foram desenvolvidas, estes englobam diferentes programas, conforme podemos observar no quadro disponível na página seguinte:

Quadro 5: Estudos catalogados por Programas de Pós-Graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)	Nº DE ESTUDOS
PPG em Arte	1
PPG em Artes em Rede Nacional	1
PPG em Ciências da Linguagem	1
PPG em Educação	41
PPG em Educação (Profissional)	1
PPG em Educação Brasileira	1
PPG em Educação e Docência (Profissional)	2
PPG em Educação e Meios de Comunicação	1
PPG em Educação e Novas Tecnologias (Profissional)	1
PPG em Educação nas Ciências	1
PPG em Educação, Arte e História da Cultura	1
PPG em Educação: História, Política e Sociedade	2
PPG em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da natureza (Prof.- Ensino)	1
PPG em Ensino de História (Prof-História)	24
PPG em Ensino e Processos Formativos	2
PPG em Formação de Professores (Profissional)	2
PPG em Geografia	1
PPG em História	18
PPG em História Para Professores da Educação Básica	3
PPG em História Social	5
PPG em História Social da Cultura	1
PPG em História, Política e Bens Culturais	2
PPG em Metodologias para o ensino de Linguagens e suas tecnologias	1
PPG em História, Cultura e Formação de Professores (Profissional)	1
PPP em Cinema e Artes do Vídeo	1
Total de investigações desenvolvidas nos PPGs catalogados	116

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

O quadro disposto na página acima, apresenta uma lista de Programas de Pós-Graduação (PPGs) em que os cento e dezesseis estudos foram desenvolvimentos. Cabe destacar, que esses programas estão localizados em diferentes instituições de ensino superior (IES) espalhadas pelo Brasil, abarcando diversas áreas de conhecimento. Nessa ótica, a presença de diversos PPGs indica uma riqueza de oportunidades para o avanço do conhecimento em diferentes campos, incentivando a pesquisa e a produção de conhecimento em várias disciplinas. Esses programas oferecem a chance de especialização e aprofundamento em suas áreas temáticas e específicas, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e da cultura acadêmica.

Ao analisar de forma mais enfática o quadro 5, podemos constatar que o Programa de Pós-Graduação em Educação é o que possui o maior número de estudos desenvolvidos, com um total de 41 investigações. Isso demonstra a relevância e a abrangência da área da Educação no âmbito acadêmico, abordando diversas linhas de pesquisa e enfoques. Na sequência temos em evidência o PPG profissional em Ensino de História que se destaca com 24 estudos, indicando um interesse significativo na pesquisa e aprimoramento do ensino da disciplina de História, buscando aperfeiçoar a formação de professores e promover inovações nas práticas pedagógicas na Educação Básica. Outras áreas apresentam um número menor de estudos, que refletem a diversidade dos campos na pós-graduação no país. Esse dado demonstra ainda um cenário acadêmico rico e diversificado, promovendo o desenvolvimento da ciência e pesquisa em várias áreas do conhecimento.

Além disso, ao realizarmos uma análise do processo de inventariação dos 116 estudos distribuídos entre teses e dissertações que foram defendidas durante os últimos quatro lustros (2000-2020), podemos verificar diferenças marcantes durante os 21 anos de produção acadêmica, evidenciando números crescentes de produções a nível de mestrado e em menor escala de doutorado. O quadro 6, disposto a seguir, exemplifica essa distribuição:

Quadro 6: Distribuição da produção acadêmica Dissertações e Teses (2000-2020) por lustro

LUSTRO	DISSERTAÇÕES E TESES					
	Nº DE DISSERTAÇÕES	Nº DE TESES	TOTAL			
			ABSOLUTO (SOMA)	RELATIVO (%)		
				PARCIAL		TOTAL
			DISSERTAÇÃO	TESE		
2000-2005 ²³	06	01	07	5,17%	0,88%	6,05%
2006-2010	17	04	21	14,65%	3,45%	18,10%
2011-2015	23	07	30	19,82%	6,03%	25,85%
2016-2020	54	04	58	46,55%	3,45%	50%
TOTAL PARCIAL	100	16	116	86,19%	13,81%	100%
TOTAL				100%		

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

²³ Nota: Embora o ano de 2000 englobasse o quinquênio compreendido entre as datas de 1996-2000, optou-se por colocar o mesmo no quinquênio referente ao período de 2001-2005, visto a temporalidade da revisão de literatura compreender os anos de 2000 a 2020.

O quadro 6, evidencia dados significativos quanto à produção acadêmica dividida por estudos de mestrado ou doutorado no país em diferentes períodos (2000 a 2020). Ele apresenta o número absoluto e relativo dos trabalhos catalogados, bem como, o total acumulado ao longo do tempo. Através deste quadro podemos perceber aspectos sobre o crescimento da produção acadêmica, a proporção de dissertações e teses e o crescimento relativo dos estudos desenvolvidos.

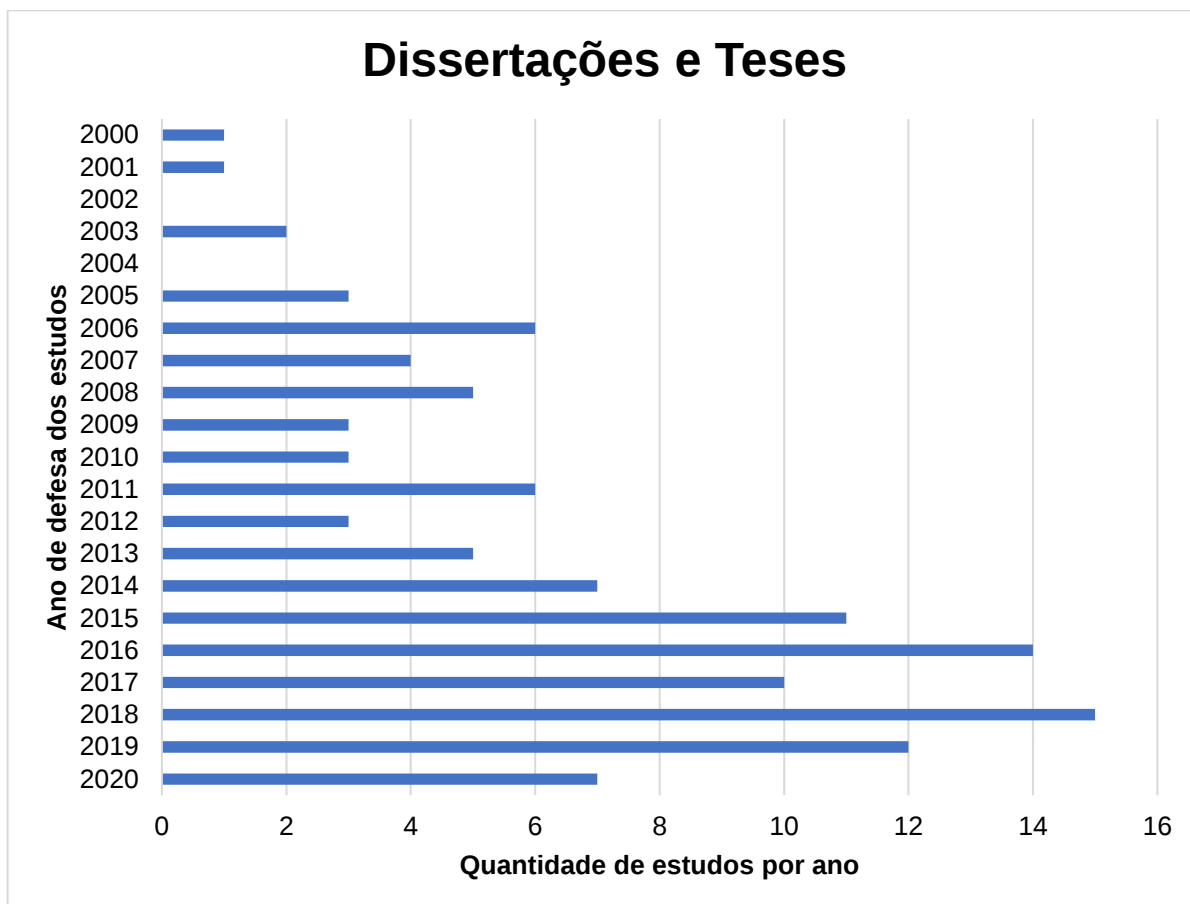
Em uma primeira análise, podemos inferir sobre o crescimento da produção acadêmica que são desenvolvidos temporalmente. Observa-se que ao longo do tempo, houve um aumento significativo na produção acadêmica de Dissertações e Teses. O número absoluto desses estudos tem aumentado a cada lustro, indicando um crescimento constante na produção de pesquisas acadêmicas. Outro dado notável, refere-se ao crescimento percentual das Dissertações e Teses. No primeiro lustro (2000-2005), por exemplo, mostra uma quantidade pequena de produções: 5,17% de mestrado e 0,88% de doutorado. Já nos lustros subsequentes há um aumento significativo de estudos defendidos. Percebe-se, por exemplo, que no lustro compreendido entre 2016 e 2020 há uma acentuada produção de dissertações de mestrado, independentemente do tipo (acadêmico ou profissional), totalizando o percentual de 45,55%. Enquanto as produções de teses de doutorado, nesse mesmo período, contabilizam apenas 3,45%.

Em relação a uma análise conjuntural do quadro, estes números representam um dado significativo para esta revisão de literatura: o número de defesas de dissertações é muito maior, correspondendo ao percentual de 86,19% enquanto as teses produzidas concentram apenas 13,81% do total de trabalhos de pós-graduação ao longo dos quatro lustros pesquisados.

Por fim, o quadro demonstra ainda, um aumento consistente na produção acadêmica de Dissertações e Teses ao longo dos anos, refletindo o crescimento e a importância da pesquisa na comunidade acadêmica. O número absoluto e relativo de Teses também tem aumentado, mostrando um maior equilíbrio entre as duas categorias de pesquisa ao longo do tempo, conforme os dados demonstrados no quadro 6.

Da mesma forma, quando analisamos a distribuição anual ao longo desse período (2000-2020), têm-se uma evolução da produção acadêmica a nível de pós-graduação, conforme demonstra o gráfico 3, disposto na página seguinte:

Gráfico 3: Produções inventariadas por ano de defesa



Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

Os dados contidos no gráfico 3, demonstram a quantidade de estudos produzidos anualmente, desde o início dos anos 2000 até 2020. A análise desses dados fornece algumas pistas e *insights* sobre a produção acadêmica ao longo do tempo delimitado. Primeiramente percebemos, que os anos de 2002 e 2004 chamam atenção, pois não foram encontradas dissertações e teses produzidas e disponibilizadas na base escolhida (BDTD). Cabe destacar que podem existir trabalhos defendidos nesses anos, mas que não constavam na base de dados na época da realização do estado do conhecimento ou ainda podem estar disponibilizadas em outras bases de indexação de dados, como, por exemplo, a plataforma Sucupira ou Capes.

Ademais, a ausência de estudos em certos anos, como 2002 e 2004 pode indicar que a pesquisa acadêmica pode ter sido influenciada por contextos externos, como desafios financeiros, políticos ou outros fatores, como, por exemplo, interesses

de pesquisa, tópicos em destaque e mudanças nas políticas acadêmicas. Já o aumento gradual ao longo dos anos pode sugerir um maior envolvimento na pesquisa acadêmica, possivelmente impulsionado por uma maior conscientização sobre a importância da produção de conhecimento. Nesse ponto, os dados evidenciam ainda, flutuações no número de estudos defendidos ao longo dos anos. Houve um aumento paulatino na produção acadêmica a partir de 2005 até atingir um pico em 2018, com 15 trabalhos. Após 2018, o número parece ter estabilizado com variações menores.

A partir de 2015, por exemplo, temos uma ênfase maior de pesquisas desenvolvidas utilizando como foco condutor o cinema e a História. Vislumbramos também que o quadriênio compreendido entre os anos de 2015 e 2019 como aqueles em que ocorre uma profusão maior de investigações na área citada.

Dos cento e dezesseis (116) estudos catalogados, apenas onze (11) trabalhos foram considerados para o desenvolvimento da revisão de literatura aqui desenvolvida de forma rigorosa. Para a escolha desta amostra, utilizou-se como critério de exclusão um novo refinamento dos trabalhos. Desta vez, foram empregados como descritores “Cinema/Filmes; Ensino de História; Ditadura civil-militar” que aparecessem dois ou mais termos no título, resumo e nas palavras-chave das investigações. Este aprimoramento para selecionar os trabalhos não foi realizado na base indexadora de trabalhos acadêmicos, mas sim, no documento de arquivo digitável do *Microsoft Word* –, onde as dissertações e teses haviam sido sistematizadas e catalogadas com base em categorias específicas para análise, conforme mencionado anteriormente.

2.1 Estado do conhecimento: percursos e descobertas das pesquisas selecionadas

Como dito anteriormente, a seleção da amostra que compõe o corpus de análise desta revisão, está fundamentada em onze trabalhos que possuíam como foco o cinema, o ensino de História e a ditadura civil-militar em suas análises. Desta forma, para realizar a análise da amostra escolhida foram elencadas, inicialmente, algumas categorias para podermos realizar o processo de leitura e análise das investigações. Estas categorias utilizadas estão centradas quanto: 1) ao tema, 2) tipo de estudo, 3) finalidade do estudo, 4) ao objetivo do estudo, 5) a área de conhecimento, 6) a abordagem metodológica empregada, 7) ao método utilizado, 8) a dimensão

conceitual atribuída ao cinema e 9) aos autores empregados para fundamentar teoricamente os estudos desenvolvidos.

Diante dessas categorias, os temas abarcados pelos respectivos autores, possuem como objeto condutor de suas pesquisas a utilização das mídias cinematográficas, pautando-se em diferentes análises dentro da História.

Assim, é necessário frisar que o processo de sistematização dos dados referentes às pesquisas que compõem o corpus de análise da revisão de literatura, e que se encontram dispostos no quadro abaixo, apresentam os quatorze trabalhos catalogados, levando em consideração o programa de pós-graduação, o nível e o tipo de pós, a região, a área de concentração segundo a tabela Capes e o ano de defesa.

Quadro 7: Dissertações por programa, instituição, nível, região, área e ano de defesa²⁴

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)	INSTITUIÇÃO (Sigla)	NÍVEL/TIPO ¹	REGIÃO	ÁREA	ANO
PPG em História Social da Cultura	PUC-RJ	D.M.A.	Sudeste	História	2005
PPG em Educação	UEM	D.M.A.	Sul	Educação	2008
PPG em Educação	UNB	D.M.A.	Centro-Oeste	Educação	2009
PPG em Educação	UEM	D.M.A.	Sul	Educação	2009
PPG em História Social	UEL	D.M.A.	Sul	História	2013
PPG em História, Política e Bens Culturais	FGV	D.M.A.	Sudeste	História	2016
PPG em História Para Professores da Educação Básica	UNIRIO	D.M.P.	Sudeste	História	2016
PPG em Ensino e Processos Formativos	UNIFESP	D.M.A.	Sudeste	Educação	2018
PPG em Ensino de História	UFPA	D.M.P.	Norte	História	2019
PPG em Ensino de História	UFRJ	D.M.P.	Sudeste	História	2020
PPG em Ensino de História	UNIFESP	D.M.P.	Sudeste	História	2020

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

¹D.M.A – Dissertação de Mestrado Acadêmico

D.M.P – Dissertação de Mestrado Profissional

O quadro anterior traz dados significativos sobre os estudos analisados que compõem o estado do conhecimento desta pesquisa. No mesmo, percebemos que

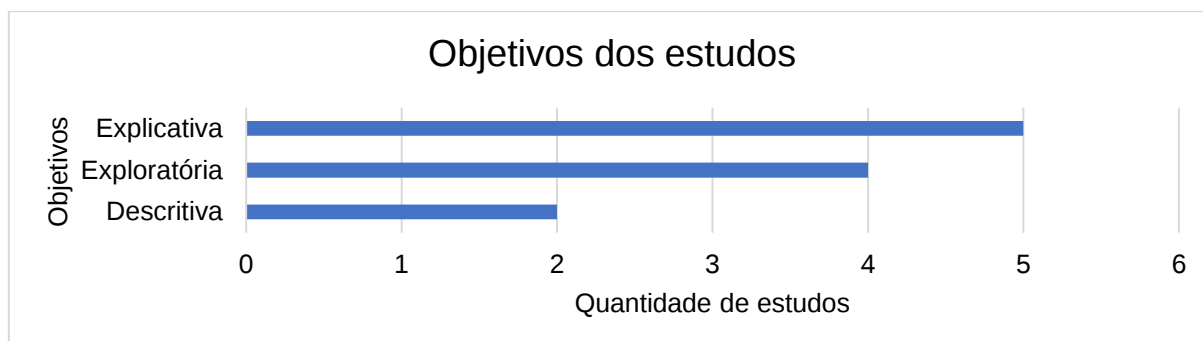
²⁴ Ver apêndice I – Quadro completo das Dissertações selecionadas para o estudo mais abrangente, contendo o nome do autor, o título do estudo, o programa de pós-graduação, a instituição de ensino superior, o nível/tipo da pós, a região, a área de conhecimento segundo a tabela Capes, o ano de defesa e o código de catalogação dos trabalhos encontrados na BDTD e sistematizados pelo pesquisador.

inexistem trabalhos desenvolvidos a nível de doutorado que tenham como temática o assunto aqui abordado, conforme demonstraram as análises das dissertações e teses escolhidas para compor o estado do conhecimento, conforme critérios estabelecidos anteriormente para seleção amostral.

Nesse sentido, os dados do quadro demonstram que a maioria dos trabalhos produzidos compreendem o Mestrado Acadêmico, como nível de desenvolvimento dos estudos na pós-graduação. No que tange à área de conhecimento, todos os trabalhos foram desenvolvidos na grande área denominada Ciências Humanas. Entretanto, cabe destacar que dos onze estudos, sete (07) foram desenvolvidos na subárea História, enquanto apenas quatro (04) foram desenvolvidos no âmbito da Educação.

Os estudos analisados, em sua maioria, trabalham com a lógica qualitativa quanto ao tipo de estudo, buscando responder problemáticas distintas e atender aos objetivos propostos para o seu desenvolvimento. Por vezes, as pesquisas também apresentavam dados quantitativos, se enquadrando no que Sampieri, Collado e Lucio (2013) chamam de pesquisas mistas, isto é, estudos que utilizam o sistema quali-quantitativo. Entretanto, os autores não especificaram na escrita se o estudo se enquadrava nesse tipo de pesquisa, apontando apenas se o mesmo era de ordem qualitativa ou quantitativa. Nessa ótica qualitativa, os estudos desenvolvidos e aqui analisados, possuem, em sua maioria, uma classificação de caráter explicativa, quanto aos objetivos propostos. O gráfico abaixo exemplifica essas características adotadas pelos autores dos respectivos estudos.

Gráfico 4: Características dos estudos quanto aos objetivos propostos



Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

Visualizamos no gráfico 4, que dos onze (11) estudos separados para análise, cinco (05) possuem características explicativas, que estão coadunadas com os estudos de ordem qualitativa. Já os trabalhos que possuem propriedades exploratórias, temos um total de quatro (04) estudos que se pautaram em uma característica exploratória, visando compreender aspectos distintos que suleavam a pesquisa. Por fim, temos as pesquisas descritivas, que englobam um total de dois (02) trabalhos. Estes fazem uma descrição com uma riqueza de detalhes maior, visto que sua preocupação não era explicar, mas sim, descrever.

Sampieri, Collado & Lucio (2013) nos ensinam que ao iniciar uma pesquisa é necessário ter um bom planejamento. Pois é através dele, que os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da produção e, posteriormente, análise dos dados empíricos aconteçam de maneira satisfatória. Assim, diferentes metodologias e técnicas metodológicas são teorizadas em áreas distintas nas pesquisas científicas, com o intuito de oferecerem caminhos, por meio de critérios técnicos e científicos que possam legitimar os dados produzidos e assim validar a pesquisa desenvolvida.

Neste caso, os autores dos trabalhos aqui analisados empregaram como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e métodos distintos para buscarem responder as problemáticas e objetivos propostos. O quadro abaixo, exemplifica os tipos de metodologias que foram abordados nos estudos pesquisados.

Quadro 8: Classificação da produção acadêmica de acordo com os procedimentos técnicos empregados nos estudos pesquisados para produção de dados.

METODOLOGIA EMPREGADA	Nº ABSOLUTO DE TRABALHOS	QUANTIDADE EM %
Grupo Focal	01	9,09
História Oral	01	9,09
Pesquisa Bibliográfica	02	18,18
Pesquisa Documental	05	45,46
Pesquisa Participante	02	18,18
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados organizado pelo pesquisador.

Ancorando-se nos estudos de Sampieri, Collado & Lucio (2013), sobre os processos de estruturação metodológica dos trabalhos científicos, visualizamos nos

dados contidos no quadro 6 que os autores dos trabalhos aqui analisados empregaram metodologias distintas para produção dos dados empíricos, perpassando diferentes concepções metodológicas, como, por exemplo, a pesquisa bibliográfica, documental, história oral, grupo focal e pesquisa participante.

No que tange aos estudos que empregam como aporte metodológico bibliográfico e/ou documental²⁵, estas possuem natureza qualitativa, valendo-se de dados existentes, ou seja, de materiais, livros, documentos, estudos e mídias visuais que foram publicados anteriormente. Assim, ao se amparar nesses materiais, os pesquisadores buscaram por meio de uma abordagem teórica mais aprofundada, compreender o que estes documentos têm a dizer, realizando um processo heurístico em perscrutar o tema da ditadura civil-militar do Brasil.

Cabe destacar também que nas pesquisas que tiveram o emprego metodológico do grupo focal, história oral e pesquisa participante, estas eram de natureza qualitativa, pautando-se na busca por compreensões de aspectos subjetivos através da interação dialógica entre o pesquisador que conduz o estudo e os sujeitos partícipes da pesquisa.

Outro resultado encontrado durante as análises dos trabalhos e que merece destaque, refere-se aos conceitos teóricos que foram atribuídos pelos autores ao cinema no âmbito do ensino de História. Constata-se através dos enunciados, múltiplas significações, dentre elas, destaca-se o cinema como ferramenta, recurso ou suporte didático pedagógico no ensino de história; o cinema enquanto fonte ou linguagem pedagógica; o cinema visto como memória e ainda como representação da sociedade em que estamos inseridos. Essas dimensões conceituais acima listadas, denotam uma amplitude de significados atribuídos pelos autores ao “produto cultural” cinema no ensino de História (Ferro, 2010; Carmo, 2012; Fonseca, 2012), conforme podemos vislumbrar no quadro disponível na sequência:

²⁵ A diferença entre esses estudos reside no fato de que a pesquisa documental é uma metodologia de pesquisa que se baseia na análise e interpretação de documentos como fonte de informação. Esses documentos podem ser de natureza variada, como textos escritos, fotografias, vídeos, gravações de áudio, registros oficiais, correspondências, jornais, revistas, entre outros. Já as pesquisas bibliográficas, consiste na busca, seleção, análise e interpretação de fontes bibliográficas relevantes para um determinado tema ou problema de pesquisa. Essas fontes podem incluir livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, materiais didáticos, entre outros conforme Sampieri, Collado & Lucio (2013).

Quadro 9: Dimensões conceituais atribuídas ao cinema

DIMENSÃO CONCEITUAL	Nº ABSOLUTO DE TRABALHOS	QUANTIDADE EM %
1. Ferramenta, recurso e/ou suporte didático pedagógico	03	27,27%
2. Fonte	02	18,8%
3. Linguagem pedagógica	01	8,5%
4. Memória	02	18,8%
5. Representação	03	27,27%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados organizado pelo pesquisador.

O quadro acima apresenta cinco dimensões conceituais, que foram atribuídas pelos autores em seus estudos durante a pós-graduação e que neste trabalho foram analisados. Cada qual com propósitos diferentes de emprego e análise, tentamos através da caracterização conceitual acima mencionada, compreender essas concepções elencadas nos estudos catalogados e analisados, quando os autores se debruçaram em debater sobre este produto cultural em suas respectivas pesquisas.

Iniciaremos pela primeira dimensão disposta no quadro: *ferramenta, recurso e/ou suporte didático pedagógico*. Esta dimensão foi atribuída por três pesquisadores, totalizando 27,27% dos trabalhos onde os autores compreendem o cinema como ferramentas potencialmente mediadoras entre professor e estudante durante o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar (Rossi, 2013; Silva, 2020).

Seguindo esse pressuposto, quando recorremos ao Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2022), as palavras: ferramenta, recurso e suporte possuem um significado partilhável, referindo-se ao ato ou efeito de recorrer a um auxílio ou instrumento que possa trazer alguma benfeitoria, neste caso, o benefício ocorreria no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Contudo, é necessário refletir quais os parâmetros que influenciam os autores a conceber o filme como um recurso ou ferramenta didático-pedagógica. Por exemplo, na visão de Fernando Milian Rossi (2013), na dissertação acadêmica intitulada *O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)* e defendida no Programa de pós-Graduação em História, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), reflete que o professor pode utilizar o cinema enquanto ferramenta pedagógica para se aproximar do alunado, uma vez que estes encontram-se inseridos em um mundo midiaticizado, empregando os filmes na

resolução de problemas que podem tornarem-se reais, haja vista que a narrativa cinematográfica representa diferentes realidades sociais, culturais etc.

De acordo com o autor, o uso do cinema no ensino de história se mostra como canal criador de “um movimento dialógico entre conhecimentos e experiências adquiridas pelos alunos em suas vivências cotidianas (...), os conhecimentos trazidos pelo professor (...) e as narrativas históricas contidas nos filmes” (Rossi, 2013, p. 44). Possibilitando assim, no levantamento de discussões junto aos estudantes, para construírem conjuntamente o aprendizado histórico, através da reflexão e organização dos conhecimentos com base nos discursos da história veiculados no filme como “um meio para atingir o objetivo do ensino da história” (Rossi, 2013, p. 46).

Este estudo em específico é significativo para esta tese, porque apresenta um trabalho desenvolvido com o alunado da Educação Básica através da metodologia Grupo Focal, buscando promover a ampliação de discussões entre os jovens sobre o tema da Ditadura brasileira. Destaca-se que antes da aplicação do grupo focal e a apreciação do filme: *Batismo de Sangue* pelos estudantes posta em prática no turno inverso ao das aulas, Rossi, identificou nas narrativas escritas os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Ditadura, como censura, repressão, anticomunismo, direitos, produção cultural, luta armada, atos institucionais, medidas antidemocráticas. Esses conhecimentos básicos identificados pelo pesquisador, possibilitou na ampliação do debate através de perguntas chaves.

Após assistirem ao filme, os estudantes iniciaram um debate em que problematizaram dialogicamente alguns elementos constitutivos da obra fílmica por meio da análise da imagem, da trilha sonora e do conteúdo expresso através dos diálogos entre os personagens, bem como, aspectos relativos à produção filmográfica e a representação da Ditadura brasileira na História.

Essa metodologia demonstra a importância do uso de diferentes recursos pedagógicos, como filmes e mídias digitais, para a ampliação do conhecimento histórico dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem mais crítica e reflexiva sobre a realidade social em que estão inseridos.

Em direção semelhante ao proposto por Rossi (2013), Vitally Costa e Silva (2020), também pondera o cinema enquanto recurso ou ferramenta didático-pedagógica na dissertação *O aprendizado da Linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de História*, defendida no

Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pondera, conceitualmente, que os filmes são ótimos suportes/recursos para a utilização na educação básica e devem ser utilizados com objetivos definidos, uma vez que eles potencializam o processo educativo (Silva, 2020).

Assim, como as pesquisas dos autores acima descritos, a dissertação de Anderson Rodrigues Tavares, intitulada “Mais vídeos, menos textos”: ensino e aprendizagem em história e produções audiovisuais, realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2019, apresenta um estudo qualitativo investigativo, através da pesquisa participante desenvolvida com jovens de uma turma do Ensino Médio sobre a ditadura civil-militar colocada em prática no Brasil entre 1964-1985 através das mídias audiovisuais como recurso para o ensino de História na sala de aula.

Este estudo, tinha como pauta principal realizar uma análise sobre o uso e a produção de materiais audiovisuais e conceituais sobre o tema do regime militar do Brasil, através do procedimento de aula-oficina proposto por Isabel Barca. Nesta investigação, o autor apresentou uma perspectiva de estudo pautada na realização de pesquisas sobre a Ditadura brasileira em diferentes materiais, como livros didáticos, paradidáticos, jornais, vídeos e filmes. A partir dessa pesquisa, foi proposto aos estudantes que elaborassem um curta metragem de no máximo cinco minutos com características polifônicas, ou seja, contendo entrevistas com professores, materiais escritos, imagens, áudios e documentos de época.

Essa propositura pautava-se na utilização do smartphone para criar um curta-metragem, trabalhando temáticas da ditadura, como, por exemplo, o golpe de 1964, o Milagre econômico e a Guerrilha do Araguaia. Por esse motivo, este trabalho se torna importante para pensar de que forma e em que suportes físicos e/ou materiais os estudantes participantes desta proposta puderam realizar as pesquisas para produção dos vídeos, produto este referente ao estudo e apreciação da película *Batismo de Sangue*.

O cinema enquanto fonte de pesquisa é a segunda dimensão atribuída por 18,8% dos autores dos trabalhos analisados. Assim, levando em consideração as perspectivas da História no que se refere às fontes, estas podem ser caracterizadas como todo e qualquer material produzido pelos seres humanos e que é passível de

ser analisado para compreensão do passado e possíveis desdobramentos no presente (Barros, 2019).

Diante disso, Celso Luiz Junior corrobora com essa ideia, quando defendeu a dissertação “O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a resistência armada à ditadura militar brasileira”, no Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2018, onde refletiu a necessidade da utilização do “cinema como fonte de pesquisa no processo de aprendizagem na educação escolar”, como uma forma de relacionar a prática pedagógica ao tripé formado pelo cinema, história e educação (Junior, 2008, p. 20).

Durante suas análises, o autor procurou enfatizar que o emprego desse produto cultural é uma tarefa que permeia a cultura escolar, abordando diferentes temáticas que podem ser refletidas através do cinema como fonte de pesquisa para promover o ensino aprendizagem de forma crítica e consciente dos estudantes.

Em consonância com essa perspectiva do cinema como fonte, o trabalho titulado: “O cinema como fonte de pesquisa na educação escolar: uma análise da ditadura militar brasileira”, foi o estudo desenvolvido por Marcel Fonseca Carvalho, no Programa de pós-Graduação em Educação também da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2009. Este estudo ampara-se nos estudos culturais, onde o autor analisa as potencialidades do cinema como fonte de pesquisa na sala de aula, defendendo a perspectiva de uma educação do olhar, para que se possa adquirir a competência de ler e interpretar os sentidos da narrativa fílmica e assim, proporcionar o processo de desenvolvimento formativo do estudante.

Na visão do autor, a utilização do cinema enquanto fonte de pesquisa, pode “tornar o aluno mais crítico e ser capaz de “ver” as mensagens implícitas e analisar temas relacionados à história, política e cultura de um povo” através de estratégias didático pedagógicas “à medida que é questionado, criticado, “lido”, analisado e debatido, juntamente com os alunos” (Carvalho, 2009, p. 53).

Corroborando com as reflexões acima, sobre o cinema como fonte de pesquisa e ensino da História, o historiador Marc Ferro²⁶ clarifica que o trabalho com as fontes fílmicas se deve

[...] partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da

²⁶ Cabe destacar, que Marc Ferro publicou pela primeira vez a obra Cinema e História em 1977.

tradição escrita. Considerar imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz (Ferro, 2010, p. 86).

A perspectiva de Ferro expressa a importância de considerarmos as imagens como fontes legítimas para compreensão da História. O autor destaca que precisamos analisar as imagens fílmicas a partir do seu contexto de produção e não apenas como ilustrações ou para confirmar ou ainda negar informações encontradas em fontes escritas. Essa perspectiva de vislumbrar a partir da narrativa fílmica o princípio de criação, produção e pós-produção, para poder dissecá-lo, com o intuito de compreender as informações e saberes veiculados na mídia.

Essa abordagem proposta por Ferro, enfatiza a importância de uma análise abrangente das fontes históricas, levando em conta diferentes formas de expressão cultural, neste caso específico, os filmes. Isso possibilita uma compreensão aprofundada e diversificada dos eventos passados, permitindo que os historiadores obtenham *insights* valiosos sobre a sociedade e a cultura em que essas fontes foram criadas.

A terceira conceituação atribuída ao cinema é enquanto Linguagem pedagógica. Este quesito foi ponderado apenas por um autor, totalizando 8,5% dos estudos. Neste trabalho, titulado “Anos de chumbo” nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de história, filmes e ditadura civil-militar (1964/1985)” de autoria de a autora Arruana Mariá Menegasso, e defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no ano de 2018, apresenta uma abordagem qualitativa de finalidade aplicada e tinha como tema de pesquisa, desenvolver uma proposta pedagógica relacionada ao ensino de história, mais especificamente ao tema da Ditadura Civil-Militar (1964/1985), através de três filmes dirigidos por Lúcia Murat: “Quase dois irmãos” (2004), “Uma longa viagem” (2011) e “A memória que me contam” (2013).

A autora percorreu nas páginas da dissertação que o cinema enquanto linguagem proporciona a construção epistemológica, estética, política, identitária do conhecimento (Menegasso, 2018). Através de um tratamento metodológico de análise fílmica específica, selecionou fotogramas, e aspectos textuais, poéticos, imagéticos e

sonoros dos objetos de pesquisa, no caso, os filmes que foram analisados pela autora, para defini-los como linguagem.

Desta forma, aos nos amparamos nos escritos do teórico Christian Metz sobre a linguagem do cinema, temos nas palavras do autor que

O cinema, sem dúvida nenhuma, não é uma língua, contrariamente ao que muitos teóricos do cinema mudo afirmaram ou sugeriram (temas da 'cine-língua', do 'esperanto visual' etc.), mas pode ser considerado como uma linguagem, na medida em que ordena elementos significativos no seio de combinações reguladas, diferentes daquelas praticadas pelos nossos idiomas, e que tampouco decalcam os conjuntos perceptivos oferecidos pela realidade (esta última não conta estórias contínuas). A manipulação fílmica transforma num discurso o que poderia não ter sido senão o decalque visual da realidade. Partindo de uma significação puramente analógica e contínua - a fotografia animada, o cinematógrafo -, o cinema elaborou aos poucos, no decorrer de seu amadurecimento diacrônico, alguns elementos de uma semiótica própria, que ficam dispersos e fragmentários no meio das camadas amorfas da simples duplicação visual (Metz, 1972, p.126-127).

Para Metz, o cinema não possui relação alguma com a língua, mas configura uma linguagem a partir da seleção dos elementos que significam o conteúdo da obra fílmica para o público que o assiste. De tal modo, por meio da seleção e organização de imagens, símbolos, signos, sequências, regras e vocabulário próprio, que compõem a obra, traz significados aos elementos constitutivos do filme. Isto é, as imagens compreendem os processos significantes da obra e os significados envolvem as representações imagéticas, que são os planos e as sequências do discurso fílmico.

Anos mais tarde, Metz escreveu que

O cinema é inconcebível sem um pouco de montagem, a qual se insere por sua vez num conjunto mais amplo de fenômenos de linguagem. A analogia pura e a quase fusão do significante com o significado não definem todo o filme, mas tão-só uma de suas instâncias, o material fotográfico, que não é senão um ponto de partida. Um filme é composto por várias imagens que adquirem suas significações umas em contato com as outras, através de um jogo complexo de implicações recíprocas, símbolos, elipses. Aqui o significante e o significado distanciam-se, mas, há de fato uma 'linguagem cinematográfica' (Metz, 1980, p. 59).

Seguindo essa linha de raciocínio do autor, temos como premissa teórica que o processo de organização do cinema engloba um conjunto de mecanismos, próprios que o enquadram como linguagem desde o momento de sua concepção, ordenando diferentes elementos que através das combinações simultâneas atribuem ao cinema

a característica da linguagem. Esta, por sua vez, aproxima diferentes públicos, seja por temática, ou ainda, por gênero cinematográfico. Neste caso, essa linguagem seduz, fascina, atuando no inconsciente de cada sujeito que o assiste.

Na mesma direção que Christian Metz, Marcel Martin, na obra *A linguagem cinematográfica*, pondera que:

A imagem constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica. Ela é a matéria-prima fílmica e, simultaneamente, uma realidade particularmente complexa. O seu gene é, com efeito, marcada por uma ambivalência profunda; é o produto da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo esta atividade é dirigida no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis da realidade, em virtude de certo número de caracteres fundamentais (Martin, 2003, p. 27).

No excerto acima, Martin destaca a importância da imagem como elemento essencial da linguagem cinematográfica. Para o autor, a imagem é a matéria-prima do filme e, ao mesmo tempo, representa uma realidade particularmente complexa. Ela é marcada por uma ambivalência profunda, pois é produzida pela atividade automática de um aparelho técnico que reproduz exata e objetivamente a realidade apresentada a ele, mas ao mesmo tempo, essa atividade é dirigida no sentido desejado pelo diretor do filme.

Em outras palavras, a imagem cinematográfica é criada a partir da captação objetiva e precisa da realidade através da câmera, mas essa captura é influenciada e moldada pela intenção do cineasta. O realizador do filme escolhe os diferentes aspectos que compõem a mídia cinematográfica, desde a questão do ângulo, a iluminação, a composição e outros elementos para criar uma representação visual específica da realidade.

Na sequência, assim como fizemos com a primeira dimensão, ao consultar no dicionário o significado da palavra memória, temos uma porção de significados que remetem, quase todos, ao ato de conservar, de preservar experiências ocorridas no passado, que podem ocorrer através do revivescimento das vivências, evocando uma história particular e, que por vezes, pode estar relacionada ao coletivo. Assim são os filmes, pois estão carregados de significados através das memórias daqueles que o produzem ou ainda pautados em uma memória coletiva. Pierre Nora (1993), em seus escritos sobre a memória e a história, pondera que a memória é um testemunho do

passado, de lugares possíveis que são cristalizados pela memória vivida por meio da dualidade existente entre lembrança e esquecimento.

Através dessa dualidade da memória, enquanto lembrança e ao mesmo tempo esquecimento, os estudos aqui analisados compreendem uma perspectiva histórica dos filmes enquanto memória, pois apresentam “intencionalidades do presente em representar a memória do passado” (Donatti, 2020) através de manifestações que designam a lembrança de um tempo não muito distante, e geralmente, associada a temas sensíveis, como é o caso da ditadura civil-militar, por exemplo.

Seguindo nessa linha de pensamento, o trabalho titulado “Ensino de história, cinema e ditadura civil militar no Brasil: os filmes *Batismo de Sangue* e *O ano em que meus pais saíram de férias* entre história e memória” de autoria de Cristal Guerra Donatti, foi defendido em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), apresenta uma linha pautada na análise filmográfica, realizando relações possíveis do uso dos filmes analisados no ensino de História como veículos de memória sobre o tema da ditadura brasileira.

Donatti (2020), apresenta em sua análise que ambos os filmes selecionados carregam especificidades e intencionalidades da memória e da história do período ditatorial, como, por exemplo, a tortura, seja ela apresentada de maneira sutil através do filme *O ano que meus pais saíram de férias*, ou ainda, de forma explícita, como é o caso do filme *Batismo de Sangue* e, também, o exílio. A mesma trabalha com a premissa do filme ser visto como um objeto de memória itinerante, uma vez que o mesmo representa e pode estar em vários lugares, favorecendo, na visão da autora, um processo de conexão com a história representada de alguma forma. Para ela, os “filmes analisados são importantes fontes para serem trabalhados no ensino de história, carregando consigo histórias e linguagens diferentes” (Donatti, 2020, p. 83).

Em suas conclusões finais, apresenta que os filmes são lugares

[...] de memórias depositadas, que nesses casos serviram como denúncia das atrocidades cometidas pelo regime militar e também, como uma forma de reivindicar o direito à memória das pessoas que sofreram com o regime: filhos, mães, avós e avôs, cônjuges que têm o direito de terem o nome de seus entes lembrados como uma indenização, no mínimo (Donatti, 2020, p. 82-83).

Esse excerto aborda a importância das memórias registradas como forma de denúncia das atrocidades perpetradas durante o regime militar. Essas memórias têm uma função dupla: servindo como testemunho das violações cometidas durante a ditadura e ao mesmo tempo de representar uma maneira de reivindicar o direito à memória das pessoas afetadas pelo regime autoritário e que sofreram com a repressão.

A autora destaca ainda que é crucial lembrar e honrar aqueles que foram afetados, muitas vezes perdendo suas vidas ou sofrendo danos irreparáveis, garantindo que seus nomes e histórias não sejam esquecidos. O reconhecimento dessas memórias serve não apenas como uma forma de reparação simbólica, mas também como uma forma de reivindicar o direito dessas pessoas à justiça e à memória coletiva, que muitas vezes são essenciais para processos de reconciliação e para evitar a repetição de eventos traumáticos no futuro.

Dito isso, a memória coletiva, segundo Michael Pollak, refere-se às lembranças, experiências e narrativas compartilhadas por membros de uma comunidade, sociedade ou grupo. Essa memória não é uma simples soma de memórias individuais, mas sim um fenômeno social construído e moldado pelas interações e influências mútuas entre os membros do grupo (Pollak, 1989).

Percebe-se que o trabalho desenvolvido por Cristal Donatti, amparada nos estudos de Nora (1978) sobre os lugares de memória, apresenta uma perspectiva que caracteriza o cinema também como um lugar de memória, devido seu caráter de representar nas telas a memória de atos e práticas empreendidas durante o regime ditatorial brasileiro.

Em direção semelhante, Roberta Lemos de Souza, ampara-se nos escritos de Mônica Kornis (1992, 2006, 2008, 2011), concebendo também que as mídias cinematográficas são espaços de construção da memória, sendo constituídas como fonte de leitura do passado (Souza, 2016). A autora, que defendeu em 2016 o trabalho titulado “A ditadura brasileira sob o olhar juvenil: uma análise dos filmes Nunca fomos tão felizes e O ano em que meus pais saíram de férias” no Programa de Pós-graduação em História, Políticas e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), buscava realizar uma análise fílmica, vislumbrando compreender de que forma ocorria a construção das memórias a respeito da ditadura brasileira de 1964-1985. A mesma, recorreu a pesquisa bibliográfica e a análise cinematográfica, procurando descrever

de forma explicativa o processo de construção de memórias que retratam o tema do regime militar.

Assim, tanto Donatti (2020) quanto Souza (2016), possuem premissas semelhantes no que tange à característica primeira do cinema. Na visão das autoras, o cinema é a própria memória que está alicerçada na narrativa da mídia cinematográfica e que possui aspectos necessários para a compreensão de temas importantes de nossa história, como, por exemplo, a ditadura civil-militar.

Outro quesito, igualmente importante, e que fora apontado em 27,27% dos estudos analisados é a visão do cinema enquanto representação da sociedade. Estes estudos, por sua vez, apresentam características que englobam a construção de imaginários representativos e expressos na narrativa fílmica sobre o passado, potencializando, dessa maneira, os processos de rememoração de fatos e acontecimentos ocorridos e amplificados através das mídias cinematográficas, e que passam a ser de domínio público.

Diante disso, o primeiro estudo que pondera o cinema como dimensão conceitual representativa é de autoria de Carlos Eduardo Pinto Pinto, intitulado “O futuro do pretérito: as representações da História em filmes brasileiros produzidos durante a ditadura militar”. Este trabalho que fora desenvolvido no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura e defendido no ano de 2005, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), emprega uma abordagem metodológica qualitativa de finalidade básica, para analisar filmes produzidos entre 1968 e 1980. Para tal, Pinto realiza uma análise cinematográfica, para compreender as intencionalidades criativas dos diretores e suas consequências políticas em território nacional, visto o país estar presenciando uma ditadura civil-militar ferrenha no período da produção dos filmes durante o período selecionado, ainda mais, após a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5).

Os filmes escolhidos pelo autor são *Independência ou morte* (Carlos Coimbra, 1972), *Os inconfidentes* (Joaquim Pedro de Andrade, 1972), *Xica da Silva* (Cacá Diegues, 1976), *Pindorama* (Arnaldo Jabor, 1971), *Anchieta, José do Brasil* (Paulo César Saraceni, 1978), *Os herdeiros* (Cacá Diegues, 1969) e *Coronel Delmiro Gouveia* (Geraldo Sarno, 1978).

Pinto vai compreender os filmes selecionados para compor sua análise, como representações da história, da sociedade e que evidenciarão a cultura histórica do

momento de produção destes. Para o autor, o filme é uma “representação imagética da história e como evidência de uma cultura histórica” (Pinto, 2005, p. 09). Principalmente, considerando a política de fomento (e ao mesmo tempo de censura) implementada pelo governo ditatorial na época.

Conforme os escritos do autor,

O discurso histórico tem na representação um conceito-chave porque é preciso “fazer presentes” acontecimentos que já não existem. Essa diferença entre o presente e o passado tem caráter ontológico no ofício historiador. Por outro lado, a representação também está baseada numa identidade, pois é preciso criar uma equação entre o narrado e o seu referencial, o passado (Pinto, 2005, p. 61).

Suas conclusões circulam envoltas numa narrativa que permeia o sentido de representação, com base nas intenções dos diretores e produtores da mídia fílmica. Dito isso, o discurso histórico assume uma representação daquilo que se buscou representar ao gravar as sequências de imagens em movimento, buscando tornar presente na obra os fatos e acontecimentos que outrora fizeram parte da sociedade. Ademais, os processos de representação cinematográfica acabam por se tornar pontos comuns, pois representam um ideário ou evidenciam uma memória individual, mas que por vezes se torna coletiva. Nesse aspecto, estudiosos como o historiador, José D’Assumpção Barros, explicitam que

[...] entre cinema e história, interessa particularmente a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica (Barros, 2012, p. 57).

Podemos depreender das palavras de Barros que o cinema possui múltiplas potencialidades, sendo uma delas os processos de representação que se encontram nas mais diversas singularidades que o caracterizam como produto de igualmente significação para representarem as mais diversas sociedades existentes. Nesse ponto de representação social, os filmes permitem o desenvolvimento da imaginação, com base no que é representado, englobando uma série de aspectos dimensionais que unem a sociedade, a cultura, a política etc.

Assim, outro estudo que também possui a premissa do cinema enquanto representação, conforme apontado por Carlos Eduardo Pinto, é a dissertação “Memória da resistência à ditadura militar brasileira: guia para utilização de filmes em

sala de aula”, defendida no ano de 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no Programa de Pós-graduação em História Para Professores da Educação Básica (Mestrado Profissional), por Débora Silva de Queiroz.

A dissertação de Queiroz pautou-se numa abordagem qualitativa prescritiva, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica e na análise cinematográfica do curta metragem “15 Filhos”, de Marta Nehring e Maria de Oliveira, enquanto representação para elaborar um guia de análise filmográfica sobre o tema da ditadura. O propósito deste guia era de auxiliar professores a utilizarem o filme em sala de aula na Educação Básica, principalmente com estudantes do Ensino Médio.

Neste estudo, a autora empregou a chamada “representação cristalizada”, para fundamentar suas análises e propor o guia. De acordo com Queiroz, as representações cristalizadas centram-se em abordagens que acabam “conformando a memória social e/ou coletiva, bem como aquelas que se sedimentaram no discurso hegemônico dos vencedores, uma história oficial, que por muito tempo parecia ser a única existente” (Queiroz, 2016, p. 4-5). Para a autora, esse tipo de representação corrobora com a forma em que os temas são apresentados em diferentes materiais didáticos e midiáticos oferecidos ao professorado e alunado, como forma de amplificar os estudos da História.

Por fim, no ano de 2009, o estudo titulado “A Ditadura de ontem nas telas de hoje: representações do regime militar no cinema brasileiro contemporâneo”, de autoria de Marcia Souza Santos, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) também apresenta uma concepção de cinema como representação, mencionar que as obras cinematográficas buscam (re)significar a ditadura brasileira por meio de representações ficcionais e documentais sobre o passado, com motivações ideológicas daqueles que os produziram, gerando produções simbólicas do real, atribuindo sentidos ao mundo. Para a autora, o processo de

[...] representação do passado existente em um filme está intimamente relacionada ao momento em que esse filme foi produzido. A escolha de um determinado período histórico e não de outro, a forma como ele está sendo representado, os significados que atribui aos personagens, a omissão ou exaltação de determinados aspectos, são, enfim, ditados por influências do presente (Santos, 2009, p. 28).

Seguindo essa orientação, a autora se debruça sobre três obras cinematográficas para desenvolver uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, buscando compreender quais as possíveis interpretações históricas que são representadas nos filmes *Lamarca*, *O que é isso companheiro* e *Cabra-cega* sobre o período do regime militar, atentando às temáticas valorizadas e ou silenciadas na representação da ditadura nas obras escolhidas.

Ao realizarmos esta análise sobre as cinco categorias dimensionais atribuídas pelos autores ao cinema, conforme descrito no quadro 7, percebemos que as diferentes dimensões conceituais apresentadas possuem características distintas que englobam significados múltiplos, como históricos, epistemológicos e culturais. Através desse panorama apresentado, refletimos sobre a necessidade de termos um conceito estruturado, que fundamente a utilização das mídias cinematográficas no âmbito da História e do ensino de História.

Por fim, cabe destacar que após realizar esse processo de análise das dissertações que compõem a revisão de literatura, dois estudos são essenciais para refletir sobre como eles podem auxiliar no desenvolvimento da investigação aqui proposta. Através desses estudos foi possível elencar algumas especificidades e características que pudessem qualificar os processos de produção de dados propostos nesta investigação, conforme observaremos nas reflexões a seguir.

2.2 Balanço reflexivo sobre as produções inventariadas

Ao realizar o estado do conhecimento, percebeu-se diversas características sobre as produções inventariadas, principalmente em relação aos onze (11) estudos que compuseram a base de análise desta literatura. Dentre as especificidades temos a finalidade do estudo, o objetivo, a abordagem metodológica empregada, o método de análise e a dimensão conceitual de cinema adotada, conforme percebemos nas análises realizadas anteriormente. Destes estudos, apenas dois foram selecionados devido às relações básicas estabelecidas com a pesquisa aqui apresentada. Seus destaques compreendem quatro aspectos: o cinema como objeto de estudo, a ditadura, enquanto tema de trabalho, os estudantes do Ensino Médio, enquanto sujeitos investigados e as escolas públicas como espaço de desenvolvimento das pesquisas.

Dito isso, alguns pontos merecem aprofundamento reflexivo sobre o mapeamento realizado, visto que, nesses estudos, a temática, os sujeitos, os objetos de pesquisa e o espaço de realização não são os únicos pontos que se relacionam com a pesquisa. Por exemplo, foi possível identificar questões como a teoria empregada para fundamentar as reflexões e descobertas ao longo do processo de pesquisa, os posicionamentos e significados construídos pelos estudantes sobre a História e o cinema. Além de elencar possibilidades de aprofundamento e lacunas no campo do ensino de História e cinema. Essas lacunas, referem-se em alguns casos, a ênfase no emprego dos filmes como uma mera ilustração, sem uma contextualização histórica e uma dissecação das obras filmográficas, buscando refletir sobre suas representações e relações com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Por exemplo, a dissertação de Anderson Rodrigo Tavares Silva (2019), propõe que os professores de História possam utilizar filmes de forma crítica e reflexiva em sala de aula por meio de uma abordagem metodológica que leve em consideração as especificidades desse tipo de produção. Segundo o autor, é importante que os professores estejam atentos às diferentes perspectivas e interpretações sobre os eventos históricos, evitando reproduzir visões unilaterais ou estereotipadas. Além disso, o autor sugere que os professores estimulem o pensamento crítico e a reflexão sobre as relações de poder e as formas de representação na sociedade contemporânea, utilizando as produções audiovisuais como “ferramentas” para essa finalidade. Para isso, é necessário que os professores orientem os alunos no processo de análise e interpretação de filmes e na produção de vídeos, incentivando-os a pesquisar e a analisar diferentes fontes de informação, a fim de que possam desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre o tema abordado.

Silva ampara-se nos escritos de Barros (2012), sobre as diferentes formas que o cinema pode ser utilizado no ensino de História, tais como: fonte histórica, representação histórica, instrumento para o ensino de História, linguagem e modo de imaginação aplicável à História, como tecnologia de apoio para a pesquisa histórica, entre outras possibilidades. O autor destaca ainda, que o cinema enquanto fonte histórica e instrumento para o ensino de história tem os dois pilares que fundamentam o estudo por ele desenvolvido, ressaltando a importância de os professores estarem abertos ao diálogo e à colaboração com os alunos, a fim de que possam construir juntos um processo de ensino e aprendizagem significativo e reflexivo.

O segundo estudo, de autoria de Fernando Milian Rossi, traz em seu escopo uma análise sobre a construção do conhecimento histórico acerca da ditadura de 1964 através da linguagem cinematográfica pelos estudantes do Ensino Médio. Para o autor, este produto cultural é um “objeto de mediação” que pode ser empregado pelo professor para debater os temas referentes ao componente curricular.

Segundo o autor, a utilização do cinema enquanto “ferramenta” pedagógica, possibilitou na relação tecida entre o pesquisador e os estudantes, visando a expressão do conhecimento de forma que eles pudessem falar abertamente suas interpretações sobre o tema da História, propiciando o desenvolvimento de uma discussão dialógica e reflexiva sobre o material veiculado no filme.

Diante do exposto, as dissertações “Mais vídeos, menos textos”: ensino e aprendizagem em história e produções audiovisuais de Anderson Rodrigo Tavares Silva e “O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)” de Fernando Milian Rossi, apresentam objetos de estudos comuns: o filme na aula de História para debater o conhecimento de forma a compreender os acontecimentos e seus desdobramentos no presente, como, por exemplo, o processo de repressão a movimentos sociais e trabalhistas, violência policial, facilidade para manipular informações (*Fake News*) através dos meios de comunicação atuais entre outros aspectos.

Ademais, ambas proposituras auxiliam a pensar o quanto o processo de interação, diálogo, comparação e interpretação de fontes se tornam elementos significativos para o processo de análise dos elementos fílmicos, fazendo-nos refletir na possibilidade de confronto de fontes históricas em conjunto a análise fílmica. Além disso, esses estudos relegam ao cinema a característica utilitarista de uma “ferramenta” que pode ser utilizada pelos professores como um elemento de mediação para tornar as aulas menos teóricas.

Nesse contexto, a tese apresentada desempenha um papel fundamental ao contribuir de forma significativa para o balancete de estudos e abordagens sobre o período ditatorial brasileiro no campo do ensino de História, utilizando o cinema como objeto mobilizador de construção das aprendizagens estudantis. Este estudo destaca-se notavelmente em relação às investigações previamente analisadas, pois o pesquisador atua como professor responsável pelo ensino diário e direto aos estudantes que participaram ativamente do processo de pesquisa. Em outras

palavras, o professor assume durante suas aulas o papel de pesquisador e é justamente essa particularidade que confere distinção à nossa pesquisa em relação às demais, uma vez que o próprio pesquisador, na qualidade de professor titular, orienta e acompanha as turmas envolvidas no desenvolvimento do trabalho.

O capítulo subsequente abordará uma análise aprofundada dos referenciais teóricos que permeiam o campo do cinema no contexto do Ensino de História. Esses referenciais foram cuidadosamente incorporados a fim de construir uma estrutura sólida para nossas reflexões. Nosso objetivo é promover uma compreensão mais ampla e fundamentada das experiências educacionais dos jovens, no que diz respeito à compreensão da ditadura civil-militar no Brasil, através do uso de filmes nas aulas de História, buscando investigar como essas abordagens cinematográficas impactam as percepções e o aprendizado do alunado em relação a esse período histórico significativo.

3 ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA, TEMAS SENSÍVEIS & CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A escola está sendo pensada, assim, como espaço meditativo cada vez mais cruzado pelas novas linguagens e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos que marcam o mundo contemporâneo (Citelli, 2000, p. 81).

O fragmento acima, tomado como epígrafe inicial, demonstra como essas novas linguagens e transformações possibilitam o uso da arte contemporânea na educação, conforme apontou Citelli, o que, por sua vez, torna o aprendizado mais envolvente e significativo para professores e estudantes.

Neste sentido, este capítulo foi tecido com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os fundamentos teóricos e metodológicos que entrelaçam o ensino de história, o cinema e a consciência histórica. Dividido em três eixos, inicialmente, apresentamos uma discussão sobre o cinema enquanto fonte histórica e suas relações com o ensino de História ao longo do tempo, amparando-se em autores como Abud, Silva & Alves (2013), Barros (2010), Duarte (2009, 2012), Fonseca (2003, 2012), Ferro (2010), Saliba (2004) e Thompson (2009, 2011) e em documentos orientadores elaborados pelo Governo Federal do Brasil como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Na sequência aborda-se particularidades teóricas e representacionais no cinema sobre a ditadura do Brasil. O terceiro e último eixo, temos uma análise panorâmica da consciência história refletida através das ideias de Rüsen (2010, 2015) e Cerri (2011) para podermos compreender as relações com a utilização de filmes para trabalhar com os estudantes secundaristas os temas sensíveis da História, como, por exemplo, a ditadura civil-militar do Brasil, bem como suas aplicabilidades teóricas e práticas na educação.

3.1 As mídias cinematográficas na História e no ensino de História: trajetórias e perspectivas

É claro que em revistas populares e programas de rádio, bestsellers, anúncios, modismos na linguagem e outros produtos sedimentares da vida cultural de um povo também fornecem informações valiosas. Mas o cinema excede a todas as outras mídias. (Kracauer, 1988, p. 18)

Certa vez o sociólogo alemão Siegfried Kracauer (1988) expôs que o cinema excede todas as outras formas midiáticas, considerando, principalmente seu caráter inesgotável em fornecer informações preciosas ao público, incentivando-os a compreenderem além daquilo que está expresso no filme de forma visível. Assim como Kracauer, nesta escrita concebemos também o cinema como um importante “produto cultural” (Ferro, 2010; Carmo, 2012; Fonseca, 2012) carregado de elementos que podem ser (re)significados por aqueles que o assistem.

Atualmente, vivemos em um mundo pautado pela exacerbada circulação de imagens digitais. Um mundo extremamente visual, com estruturas imagéticas que circulam de forma globalizada, sendo concebidas e (re)significadas diferentemente por cada um dos sujeitos sociais que podem ou não serem interpelados por esses meios visuais.

Com a invenção do cinematógrafo²⁷ pelos irmãos Lumière no final do século XIX²⁸, e o seu consequente desenvolvimento e posterior aperfeiçoamento através de técnicas cinematográficas de produção e projeção durante o século XX, possibilitou aos sujeitos, em diferentes contextos, vivenciar outras experiências e emoções significativas, através da película, incentivadas pela imaginação e criatividade, fugindo das características iniciais de seus inventores.

Assim, a experiência triunfante da imagem em movimento em nossa sociedade configura não apenas um modo contemporâneo de registrar o mundo e as diferentes culturas, mas também de criar mecanismos que possam simultaneamente representar

²⁷ O cinematógrafo era uma máquina portátil a manivela, que utilizava negativos perfurados, permitindo a captura de imagens, a sua revelação e projeção em tela. Este equipamento é um aperfeiçoamento de técnicas do cinetoscópio empreendidas por Thomas Edson (Costa, 1998).

²⁸ Considera-se como marco nascedouro do cinema a data de 28 de dezembro de 1895, no “Grand Café” em Paris (Bernadet, 1981).

nas telas do cinema estratos de um passado remoto, presenteando a sociedade através de detalhes e singularidades valiosas sobre a História de um povo, de uma região, de um país, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento de novas formas de pensar e conhecer a nossa História.

A professora Selva Guimarães Fonseca (2012) assevera que o cinema se desenvolveu de forma rápida e sofisticada, mobilizando consumidores culturais no mundo todo, difundindo valores e ideias, como foi o caso de diferentes governos, como, por exemplo, de Vladimir Lênin que utilizou o cinema para difundir para grande massa da população soviética as ideias revolucionárias e as transformações políticas pela qual a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) empreendeu durante o processo de consolidação da República dos Soviotes. Assim como ocorreu em outras partes do mundo: no caso da Alemanha de Adolf Hitler, durante a ascensão do Nazismo, contava com apelo visual forte e, posteriormente, culminou nos discursos alienantes e mobilizadores através de uma campanha de ódio e perseguição durante a Segunda Guerra Mundial fazendo com que a população fosse atingida e aderisse aos ideais de um império alemão forte e subjugador frente às minorias que deveriam ser exterminadas e aos líderes mundiais da época.

Os escritos de Fonseca encontram-se em consonância com os estudos realizados por Marc Ferro durante a década de 1970. Por sua vez, este autor, clarifica que “os soviéticos e os nazistas foram os primeiros a encarar o cinema em toda a sua amplitude, analisando sua função, atribuindo-lhe um estatuto privilegiado no mundo do saber, da propaganda, da cultura” (Ferro, 2010, p. 52), sobretudo para impor processos de doutrinação política e ideológica com vistas a influenciar as massas através de um apelo emocional forte, por meio da repetição de uma mensagem discursiva e sedutora. De acordo com o autor, “[...] desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde a sua origem, sob a aparência da representação, doutrina e glorificam” (Ferro, 2010, p. 13).

Conforme os escritos de Ferro (2010), podemos tencionar a reflexão de que o cinema pode ser empregado como ferramenta de opressão de distintas maneiras, tais como propaganda política para espalhar ideologias, justificando as ações opressivas contra grupos minoritários, enquanto estereotipagem de gênero, raça ou cultura reforçando dessa maneira a opressão, através da censura, controlando e/ou proibindo

a circulação de mensagens de resistência ou oposição e, também, como distorção histórica, com o intuito de manipular a percepção da História. Em suma, os filmes podem ser usados como instrumento para influenciar a opinião pública, controlar a representação de grupos sociais e perpetuar a opressão.

Diante do exposto até aqui, percebemos a natureza polissêmica e ao mesmo tempo dialógica do cinema, devido ao seu potencial epistemológico de interferir e refletir sobre a História e aos seus usos no ensino de História. Nesse aspecto, o historiador britânico Eric Hobsbawm ponderou que o cinema tornou-se a arte central do século XX, principalmente por propiciar a diversão das massas por excelência, através dos signos e “códigos de comunicação intercultural”, reafirmando a centralidade da imagem em movimento (Hobsbawm, 1995) como a “era da reprodutibilidade técnica” proposta, inicialmente, pelo filósofo Walter Benjamin, em que as obras de arte, como o cinema, poderiam ser reproduzidas e acessadas pela grande massa da população a qualquer momento (Benjamin, 1989).

É nesse cenário que a escola se encontra inserida atualmente, sendo interpelada pelas diferentes artes, culturas e “produtos culturais” (Ferro, 2010; Carmo, 2012; Fonseca, 2012), que residem na contemporaneidade e transformam o modo como percebemos e analisamos o mundo. Assim, é comum vermos no âmago escolar, professores utilizando diversos “produtos culturais” como música, filmes, jogos, jornais, revistas, vídeos, imagens, memes, podcasts entre tanto outros artefatos, visando auxiliar no desenvolvimento processual de suas aulas, buscando compreender aspectos subjetivos e objetivos das mídias cinematográficas que, por sua vez, trazem em seu escopo elementos que podem ser passíveis de análise, bem como, as influências no desenvolvimento crítico e formativo daqueles que o analisam, proporcionando na criação e ampliação crítica dos conhecimentos. Assim, muitos acreditam que a utilização desses artefatos na educação é “algo novo”. No entanto, esses produtos culturais possuem uma historicidade no âmbito educacional e não podem ser considerados e caracterizados como “novos objetos” no ensino, uma vez que são utilizados em sala de aula por professores já há bastante tempo.

Se realizarmos uma análise histórica da utilização do cinema na educação e no ensino de História veremos que a partir do segundo decênio do século passado, o pedagogo Jonathas Serrano na obra intitulada *Methodologia da História na aula*

primária (1917), que era destinado, inicialmente, às professoras normalistas²⁹, tinha como objetivo apontar metodologias de trabalho que poderiam ser empregadas pelos professores em sala de aula. No mesmo, o autor defendia a possibilidade de renovação metodológica através do emprego de filmes junto aos estudantes, ressaltando alguns benefícios que estes artefatos – mídias cinematográficas – poderiam proporcionar para o ensino de História, como, por exemplo, a veracidade dos acontecimentos que estaria, em sua concepção, assegurada por meio dos filmes.

Temos que refletir que Serrano estava a ponderar suas concepções sobre o cinema em sala de aula no início do século XX, sendo um outro momento e contexto da História e da educação no Brasil, onde o cinema era visto como um instrumento para o entretenimento da população e não para a educação, como bem nos lembra Ferro ao amparar-se nos escritos de Georges Duhamel, sendo o cinema concebido como “uma máquina de idiotização e de dissolução, um passatempo de iletrados, de criaturas miseráveis exploradas por seu trabalho” (Duhamel, *apud* Ferro, 2010, p. 28). E mesmo naquela época, o pedagogo já possuía uma concepção diferente do que era ensinado, vislumbrando o cinema como um veículo que poderia revolucionar o modo como a História era ensinada, regenerando a educação através da criticidade, fugindo assim dos moldes mnemônicos em que a decoreba era utilizada.

De acordo com o autor:

Tanto a projeção fixa quanto a animada exigem, em geral a obscuridade da sala e este é um inconveniente que não se pode esquecer. A necessidade de fechar as portas e janelas, ou pelo menos de impedir que a claridade penetre no recinto e perturbe a nitidez da projeção, é desagradável quando se trata de turmas numerosas, em salas nem sempre suficientemente espaçosas e arejadas. A conciliação de todos estes interesses, e da aeração da sala, o da nitidez da projeção e o da conservação da disciplina da turma, é sobretudo efeito da habilidade do professor, que deverá dosar as aplicações conforme as circunstâncias de espaço e tempo (Serrano, 1935, p 111).

Embora os filmes, na ótica de Serrano, poderiam exercer um papel importante e significativo no âmbito educacional, as escolas brasileiras possuíam condições materiais extremamente precárias, sem equipamentos tecnológicos adequados para

²⁹ Compreende-se por professoras normalistas, as mulheres que completavam o processo formativo na antiga Escola Normal (1890-1932) para atuar no magistério com as séries iniciais. A partir de 1932, com a aprovação do Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, as Escolas Normais deram origem paulatinamente aos Institutos de Educação de formação de professores sob a perspectiva idealista da Escola Nova (Saviani, 2009).

que o cinema tivesse um papel fundamental no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Serrano, em parceria com Francisco Venâncio Filho, viriam a publicar em 1930, a obra *Cinema e Educação*, abordando ao longo de dez capítulos as origens do cinema e suas aplicabilidades e potencialidades educativas não apenas nas Ciências Humanas, mas em todas as disciplinas escolares da época.

Neste viés de aprimoramento teórico no setor educacional, durante a década de 1930, sob o comando do presidente Getúlio Dorneles Vargas, ocorre oficialmente a introdução do audiovisual no sistema pedagógico do Brasil, criando em 1936 o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), e tornando o cinema um recurso didático que auxiliaria no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem ocorrendo dessa forma, uma mudança no cenário educacional do país.

No âmbito dos Estudos Sociais, duas décadas depois, em 1957, o geógrafo Delgado de Carvalho também argumentaria sobre os benefícios da utilização do cinema na educação. Na obra *Introdução Methodológica aos Estudos Sociais* (1957), o autor enfatiza que o emprego de filmes forneceria seriedade e concentração aos estudantes, ou seja, uma motivação para estudar, aumentando a experiência do alunado ao clarificar os conceitos e os processos históricos e geográficos trabalhados em sala de aula, facilitando a retenção dos temas, incentivando estudos complementares, além, é claro, de ensinar de forma mais quantitativa em um menor tempo e de auxiliar aqueles leitores que demoravam mais e não acompanhavam o tempo dos colegas.

Cabe destacar que embora o cinema tivesse ganho notoriedade na educação ainda durante a primeira República, por fomentar o desenvolvimento dos estudantes, conforme apontado anteriormente, esses registros apresentam indicativos de mudanças e rupturas na educação e nos processos de aprendizagens. Em contrapartida, na História, enquanto ciência produzida, o cinema levaria anos para ganhar espaço e apreço dos historiadores desde a sua invenção. Conforme Ferro, em seus estudos sobre o cinema na História, desenvolvidos ao longo da década de 1970, durante o início e meados do século XX ainda existia um predomínio de pesquisas históricas que utilizavam como fonte apenas documentos escritos devido a hierarquização imposta às fontes pela própria História, uma vez que esta era feita “pelos homens de Estado, magistrados, diplomatas, empreendedores e administradores” (Ferro, 2010, p. 28), ou seja, uma história marcada pela presença do

homem que representa uma posição representativa do patriarcado e seus feitos, sendo essencialmente política.

Ainda de acordo com o autor, essa hierarquia de fontes reflete as “relações de poder” instituídas ao longo do tempo. Para ele, as fontes que estão à frente das pesquisas históricas

desfrutando do prestígio, [são] os Arquivos do Estado, com[o] manuscritos ou impressos, documentos únicos, expressão de seu poder, do poder das casas, parlamentos e tribunais de contas. Em seguida vem a legião dos impressos que não são mais secretos: textos jurídicos e legislativos, inicialmente expressão do Poder e a seguir jornais e publicações que não emanam somente dele, porém de toda a sociedade culta. As biografias, as fontes de História local, os relatos dos viajantes formam a parte de trás do cortejo (Ferro, 2010, p. 28).

Nesse “cortejo da História”, conforme escreveu Ferro, percebe-se que a concepção positivista, linear e evolucionista durante o século XX, tinha como premissa de que a história era feita, fundamentalmente, por documentos escritos, essenciais para reconstrução dos acontecimentos históricos devido ao caráter “oficial” que poderia evidenciar fidedignamente o que ocorreu no passado. Entretanto, durante os anos 70 do século passado, novos “objetos, problemas e abordagens”³⁰ foram incorporadas à ciência histórica, com o intuito de alargar o campo da pesquisa através do conhecimento construído pela sociedade, abordando as ideias, os costumes, as mentalidades, conforme podemos perceber a seguir:

[...] obras de arte, como pinturas e esculturas, documentos escritos de natureza diversa, como registros particulares, anotações domésticas, tipos variados de correspondência, formas de manifestação literária e musical, imagens fixas e em movimento, peças da vida cotidiana, enfim, tudo o que fornecesse informação sobre a vida humana aos poucos foi incorporado ao universo das fontes históricas (Abud, Silva & Alves, 2013, p. XI).

De acordo com o excerto acima, diversos artefatos passaram a compor o arcabouço de pesquisa do historiador. Agora não há uma predileção específica por fontes escritas e vistas como “oficiais”, pois todo e qualquer produto produzido pela sociedade passou a ser incorporado no *hall* de fontes de pesquisa em História.

³⁰ Coletânea em três volumes organizadas pelos historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora que apresentava um conjunto de novas tendências da pesquisa histórica influenciadas pela Nova História.

Conforme os autores, a inclusão de diferentes artefatos por parte da historiografia, proporcionou não apenas a inserção de diferentes artefatos, como as imagens em movimento (filmes e vídeos), possibilitou também no fornecimento de evidências concretas de eventos históricos, representações culturais, estéticos, simbólicos e de transformações sociais de determinada época ou sociedade. A ampliação do escopo das fontes históricas, abrangendo uma variedade de materiais e objetos que fornecem informações valiosas sobre a vida humana. Essa abordagem mais abrangente permite uma compreensão mais rica e diversificada do passado, considerando múltiplas perspectivas e formas de expressão.

Em direção semelhante, o historiador francês, Marc Ferro, um dos expoentes e precursores das pesquisas em torno do cinema na história, pondera que a mídia cinematográfica é um documento para pesquisa em história, em função das possibilidades de articulação entre dois contextos específicos: o histórico e o social da produção e os próprios elementos inerentes a produção filmográfica, constituindo-se como “um produto, uma imagem-objeto”, uma construção social e representativa da sociedade que o produziu (Ferro, 2010). Para o autor, o cinema pode ser compreendido sob duas perspectivas: a primeira como *fonte histórica*, englobando documentários e obras de ficção e a segunda como *agente da História*, isto é, como elemento participante dos processos históricos. Exemplo claro dessa compreensão difundida por Ferro, é o papel exercido pelo cinema enquanto instrumento de propaganda política, difusão de ideologias e modelos comportamentais posta em prática na Itália fascista e na Alemanha Hitlerista (Ferro, 2010).

Assim como Ferro, Barros também pondera reflexões sobre o cinema enquanto fonte histórica e agente da História. Em suas análises, o cinema como fonte é visto como um produto da própria história e como produto, ele (o cinema) seria “um excelente meio para a observação do “lugar que o produz”, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define a sua própria linguagem (...), que estabelece os seus fazeres, que institui as suas temáticas” e que portam “retratos, marcas e indícios” da sociedade que o produziu (Barros, 2012, p. 67).

Essa relação existente entre cinema e história, na perspectiva de agente da História, Barros (2012) explica que “o cinema tem sido utilizado em diversas ocasiões como instrumento de dominação, de imposição hegemônica e de manipulação pelos agentes sociais [...]” (Barros, 2012, p. 64). Daí vem a importância do cinema como

veículo de comunicação, difusão e imposição de diferentes ideologias, uma vez que um filme pode ser apresentado como formação de opinião, de educação, de denúncia, de ilusão, de opressão, de resistência e, como todo projeto pode interferir na história, seja para revelar os interesses políticos ou ainda mercadológicos da indústria cultural (Barros, 2012).

Nesta esteira, o cinema exerce a função de veículo de comunicação, difusão e imposição de ideologias, o que para o sociólogo norte-americano John Brookshire Thompson, significa que os personagens representados e as mensagens difundidas nos filmes se tornam referências comuns para dezenas de milhares de indivíduos, que por sua vez, “podem nunca interagir um com o outro, mas que partilham, em função de sua participação numa cultura mediada, de uma experiência comum e de uma memória coletiva” (Thompson, 2011, 219). Ou seja, nessa troca constante de conhecimentos e informações mediados pela cultura das massas, esses indivíduos acabam por significar as mensagens expostas na mídia cinematográfica tornando-as parte de uma rede complexa de representações da memória coletiva de um grupo acerca dos processos históricos.

Assim como Ferro (2010), Barros (2012) e Thompson (2011), estudos realizados por Elias Thomé Saliba, no início do século XXI, asseveram que o filme “passa a ser visto como uma construção que como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento” (Saliba, 2004, p. 119). Para o autor, a imagem em movimento não reproduz a realidade, mas sim, reconstrói a história, a partir de uma linguagem, de um contexto, de uma época que buscou ser retratada através de diferentes elementos que compõem a elaboração de um filme, como “a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor – são elementos estéticos que formam o que chamamos de linguagem cinematográfica” e que merecem análises contextualizadas de acordo com o tipo de produção (Saliba, 2004, p. 119).

Em se tratando dos elementos que constituem a obra cinematográfica, Ferro no livro *Cinema e História*, nos recomenda “analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo” (Ferro, 2010, p. 33), denotando dessa maneira, uma compreensão da sociedade que o representa, que o produziu. Ainda de acordo com o autor, durante o processo de análise de um filme, precisa-se

atentar para o visível, os silenciamentos, o não dito, os distanciamentos do passado que podem acabar por revelar uma nova maneira de conceber a História.

Nesse sentido, Ferro clarifica ainda que o filme é um testemunho ocular da História, pois o filme traz consigo elementos fundamentais que interpelam e viabilizam uma análise da sociedade que o produziu. Nesse processo o filme atingiria as estruturas da sociedade, agindo sobre a História que a constitui, uma vez que através dos mecanismos de produção cinematográfica apresentaria elementos constitutivos, pautados em ideologias dispostas nas mensagens daquilo que se buscou retratar. Por isso, que para o autor, o cinema destruiria “a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade”, pois a câmera revelaria de fato o seu real funcionamento, possibilitando em dizer “mais sobre cada um do que seria desejável mostrar. Para ele, o cinema, desvenda o segredo, apresentando “o avesso de uma sociedade e seus lapsos” (Ferro, 2010, p. 31), sendo, dessa forma, uma *contra análise*³¹ da sociedade que o produziu.

No âmbito dos estudos sobre o audiovisual na educação, José Manuel Moran (2007) afirma que filmes e vídeos na escola desempenham um papel educacional fundamental. Em sua análise, os filmes “passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros.” (Moran, 2007, p. 162). E é nesse cenário que as imagens em movimento possuem características sensoriais, visuais, contendo não apenas linguagem falada, mas musical e escrita e que estão intimamente interligadas e que nos atingem de todas as maneiras e sentidos (Moran, 1995).

Para Saliba, o filme trabalhado no processo de ensino em sala de aula depende do esforço do professor, no sentido de evidenciar junto aos estudantes o conhecimento histórico através da produção cinematográfica. Na sua ótica, o filme possui uma pluralidade de sentidos e verdades, configurando-se como “uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada” (Saliba, 2004, p.

³¹ O termo “contra análise” é a denominação atribuída por Ferro em seus estudos para afirmar que no processo de análise fílmica, é possível perceber muito mais o contexto e as intencionalidades em que o filme foi produzido, do que propriamente a época em que a obra buscou representar (Ferro, 2010). Entretanto, cabe destacar, que embora a perspectiva de Ferro possua fundamento plausível, geralmente a história retratada nos filmes, possui uma minuciosa investigação para buscar representar fielmente aspectos do período retratado, como, por exemplo, cenários, figurino, diálogos, comportamentos entre outros aspectos.

120), pois os significados engendrados na constituição filmográfica permitem a interpretação da História.

Em se tratando de documentos e normativas curriculares oficiais que indicam a necessidade de utilização das fontes diversas para trabalhar com o alunado, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, produziu no ano de 1998 o documento orientador chamando Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde há um eixo específico de trabalho com documentos como fontes de informação que devem ser “interpretadas, analisadas e comparadas”, pois, embora elas não contem realmente “como aconteceu a vida no passado [...] são obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas.” (Brasil, 1998, p. 79).

De acordo com o documento,

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc (Brasil, 1998, p. 88).

Levando em consideração a orientação pedagógica fornecida pelos PCNS, o emprego de obras fílmicas pode enriquecer os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas escolares, especialmente no ensino de História. Essa abordagem possibilitaria a ampliação e compreensão de conceitos e atributos simbólicos através da linguagem filmográfica, que na maioria das vezes já fazem parte do cotidiano de muitos jovens. Ainda mais nos dias de hoje, devido a facilidade de assistir aos filmes e séries, seja nas poltronas do cinema ou em casa através dos serviços de *streaming*³² ofertados por diferentes plataformas de conteúdos visuais,

³² De acordo com artigo publicado no site *Tecnoblog*, “*Streaming* é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de realizar o *download* do conteúdo. O arquivo, que pode ser um vídeo ou uma música, é acessado pelo usuário de forma online. O detentor do conteúdo transmite a música ou filme pela internet e esse material não ocupa espaço no computador ou no celular.” (Gogoni, 2019).

como por exemplo, *Youtube, Netflix, Disney, Prime Vídeo, Star Plus, Paramount, HBO, Globo Play, My Family* entre tantos outros que se encontram a disposição para assinatura do usuário, propiciada pela expansão da “reprodutibilidade técnica” conforme, mencionado anteriormente (Benjamin, 1989).

Assim, podemos constatar que existe uma relação entre a História, o Ensino de História e o cinema. Esta relação está fundamentada no diálogo que possibilita a ampliação de discussões reflexivas sobre os temas abordados pelo professor em sala aula, que em muitos casos possuem apenas o livro didático como suporte de ensino. Neste caso, o professor passa a incorporar diferentes artefatos didáticos pedagógicos, como o cinema, para ampliar os debates entre os estudantes, mas também como análise de representação da sociedade, enriquecendo não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também as relações sociais e de sensibilidade que são estabelecidas entre e com o alunado. Esse diálogo ocorre por meio da apreciação fílmica que pressupõem novas significações ao internalizar e ressignificar a história representada na mídia cinematográfica, criando conhecimentos novos, seja individual ou coletivamente.

Esse ressignificar, de acordo com Carmo (2003), é salutar no processo de emprego do cinema na escola, principalmente porque

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico (Carmo, 2003, p. 77).

Essa educação do olhar, conforme apontou Carmo, dentro do aspecto de ver diferente, de se tornar um espectador crítico sobre o que é veiculado nos filmes, é propor um ensinar que faça com que os estudantes deixem de lado a posição de meros sujeitos/consumidores passivos e passem a refletir, a questionar, buscando compreender as entrelinhas e emaranhados do que realmente está disposto no filme.

Por isso, que ao educar o olhar, os estudantes se tornam capazes de decifrar os enigmas da modernidade, ou seja, de compreender e interpretar os desafios, dilemas e questões que permeiam a sociedade contemporânea. O cinema, como uma forma de expressão artística e cultural, reflete e dialoga com a realidade em que estamos inseridos. Ao explorar filmes que abordam temas relevantes, como questões

sociais, políticas, culturais e históricas, os alunos são incentivados a refletir sobre esses assuntos e a desenvolver uma consciência crítica.

Para o sociólogo, Pierre Bourdieu (2007), a educação do olhar ocorre através das experiências que a população possui com o cinema, proporcionando o desenvolvimento do que o autor chamou de “competência para ver”. Essa competência estaria atrelada não apenas ao modo como assistimos aos filmes, mas sim a um arcabouço que contempla as múltiplas experiências dos indivíduos, que englobam desde a trajetória escolar, a afinidade com as artes e o contexto sociocultural em que estão inseridas, permitindo, dessa forma, no desenvolvimento da “competência para ver”. Para Duarte (2009), a competência para ver possibilita também o afloramento das sociabilidades. Na assertiva da autora,

É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade” [...] (Duarte, 2009, p. 16).

Constatamos, a partir do excerto acima, que os filmes possuem uma finalidade educativa devido às “relações de sociabilidades” que ajudam a criar por meio de suas narrativas, acarretando os processos formativos e trocas de saberes e experiências. Duarte assevera ainda que a sociedade aprende a ver filmes através da experiência, seja no cinema ou em casa, conversando com outros indivíduos, conhecendo os sistemas que compõem a obra fílmica atribuindo significado às narrativas e permitindo desfrutar nossas experiências fílmicas (Duarte, 2002, p.38). Levando em consideração essa perspectiva de sociabilidade, Fonseca (2009) complementa as palavras de Duarte, afirmando que:

[...] Como produto cultural, o filme, ficcional ou documentário, tem uma história e múltiplas significações. [...] O cinema expressa um entrecruzamento de diversas práticas sociais, de poesia e história, estética e técnica, arte e ciência. Nesse sentido, a opção metodológica favorável à incorporação do cinema no ensino de História requer de nós, professores e pesquisadores, o rompimento com a concepção de “história escolar” como uma verdade; requer outra relação com as fontes de estudo e pesquisa, e não apenas a ampliação do corpo documental no processo de transmissão e produção de conhecimentos. Exige, também, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição da linguagem, das dimensões estéticas, sociais, culturais, cognitivas e psicológicas, seus limites e possibilidades. Requer do professor uma postura interdisciplinar, o

gosto pela investigação, a busca permanente do acesso a esse universo da produção cultural. Logo, o cinema deve ser parte da formação do profissional da História (Fonseca, 2009, p. 155-156).

Ainda nas palavras da autora, os filmes possibilitam ver a História “que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram, levando-o a ver o “não visível através do visível”, a descobrir o latente por trás do aparente” (Fonseca, 2012, p. 267).

Em outro estudo, Marcos Silva e Selva Fonseca esclarecem que “se tudo é história, todo cinema interessa à história, falando ou não de temas e personagens ditos históricos. A historicidade dos filmes se situa tanto em seus temas como em seu fazer, no olhar que dirigem para diferentes experiências humanas” (Silva & Fonseca, 2007, p. 92-93).

Outro movimento importante, e que merece destaque, é a aprovação da Lei nº 13.006 de junho de 2014, pelo Congresso Nacional e sancionada pela então presidenta Dilma Vana Rousseff, que acrescenta o §8º ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 – estabelecendo uma nova diretriz. Esta por sua vez, institui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais de no mínimo duas horas mensais em todas as escolas públicas e privadas de educação básica do Brasil, constituindo-se como componente curricular complementar, mas de caráter obrigatório, devendo constar nas propostas pedagógicas das instituições escolares.

Em um primeiro momento, consideramos que com a promulgação da respectiva lei pelo Estado brasileiro, estaríamos abrindo as portas das escolas para que a cultura cinematográfica pudesse adentrar esse espaço e que possibilitasse o desenvolvimento de habilidades e competências críticas básicas sobre a produção fílmica nacional e suas temáticas ali apresentadas. Entretanto, cabe destacar que embora se tenha uma lei que obrigue os professores a acrescentarem filmes nacionais em sua prática pedagógica, muitos estabelecimentos de ensino, principalmente os mantidos pelo setor público, não possuem uma infraestrutura física adequada. Em alguns casos, inexistem equipamentos tecnológicos básicos para a projeção de um filme, como *datashow*, computadores e caixas de som, inviabilizando colocar em prática o pressuposto básico da lei. Isso porque a maioria das escolas, encontra-se sucateada pelo poder público (com cadeiras e mesas corroídas pela ferrugem, armários estragados, quadros deteriorados devido ao uso contínuo pelo professor,

portas e janelas quebradas). Além dessas questões físicas, também podemos destacar que os volumes de livros didáticos disponíveis nas escolas são menores do que o número total de estudantes matriculados. Estes são alguns dos pontos que podem ser elencados e que colaboram para que a lei acima mencionada não seja colocada em prática nas escolas do país pelos professores.

É necessário frisar que com o sancionamento da Lei em 2014, ocorre um reconhecimento da escola como espaço de circulação e produção de uma diversidade cultural que propicia a ampliação do repertório (cultural e social) dos estudantes, por meio de atividades e experiências audiovisuais através da prática cinematográfica. Ademais, a Lei 13.006 pode representar um avanço nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à prática do desenvolvimento da “competência para ver” conforme nos ensinou Bourdieu (2007) através da sensibilização, da escuta e da formação, mas também na maneira como as escolas foram equipadas (ou não) e estão trabalhando para colocar na prática o emprego de filmes de produção nacional no currículo escolar.

Nesse sentido, no ano de 2018, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação. A partir da base, temos uma normatização que rege e nivela toda a Educação Básica em seus três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em se tratando do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não há referência direta ao emprego de filmes para trabalhar os temas concernentes aos componentes da área ou desenvolver as competências e habilidades propostas. Apenas existe uma orientação básica, no que tange a esta modalidade de ensino.

Nesta etapa da educação, de acordo com o documento, os estudantes poderão apropriar-se de diferentes linguagens culturais e multiletramentos, o que incluiria, de certa forma, os filmes e outros artefatos didático-pedagógicos e “produtos culturais” nessa seara, buscando a ampliação formativa para além dos processos de escolarização.

Além disso, a BNCC propõe nas competências e habilidades específicas identificar, analisar e comparar distintas fontes e narrativas, abordando através de diferentes linguagens, como o cinema, a música, as histórias em quadrinhos, as imagens entre outras, com “vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e

culturais”, (Brasil, 2018, p. 572) para propiciar o desenvolvimento reflexivo, crítico e ético no processo de construção de conhecimentos e resolutividade de problemas através do protagonismo estudantil³³.

Diante disso, ao seguirmos a orientação da BNCC, se torna importante ressaltar o potencial dos filmes enquanto produto didático-pedagógico para promover o engajamento dos alunos, estimulando a reflexão crítica e contextualizar os conteúdos curriculares. Os filmes podem oferecer narrativas envolventes que abordam questões históricas, sociais, políticas e culturais de maneira acessível e significativa para os estudantes. Ao assistir a filmes, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências sensoriais e emocionais que complementam e enriquecem os aprendizados construídos em sala de aula junto aos professores e colegas.

3.2 Cinema: representação e ideologia

“O cineasta não deve fazer só filme, ele deve se interrogar sobre a sociedade em que vive.”

Jean-Jacques Beineix

Ao refletir sobre as palavras do produtor francês de cinema Beineix, constatamos que ao produzir um filme, o cineasta deve estar engajado nas questões pugnantes da sociedade em que está inserido, refletindo sobre os aspectos econômicos, sociais, políticos e estéticos, e fomentar essas questões no enredo que será transmitido a uma parcela significativa da sociedade mundial. Nesse sentido, o cinema é muito mais do que apenas um filme exibido em uma tela grande, branca e retangular, ele é um modo de arte que proporciona uma mistura de sentimentos, anseios e perspectivas de mundo, podendo ser o princípio das ideias e dilatador da imaginação. Isto é, um veículo em constante movimento e transformação como o próprio poeta russo Vladimir Maiakovski ponderou certa vez ao redigir o manifesto do cinema em 1922³⁴.

³³ Competência específica 1, habilidades 1 (EM13CHS101) e 6 (EM13CHS106).

³⁴ O Manifesto do Cinema é um artigo publicado no número 5- de 12 de outubro de 1922, na revista Kino-fot de Moscou/Rússia. Disponível em: ALBERA, François. *Eisenstein e o construtivismo russo*. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

A arte cinematográfica e suas narrativas são endereçadas para um público específico. Sendo assim, uma pedagogia cultural, que produz e que está carregada de significados, assumindo uma modalidade de pensamento, que é o discurso. E este discurso é sempre ideológico. A compreensão de como o público lê os filmes e que tipo de relação é estabelecida com as películas é interessante de ser analisada sob diferentes prismas, mas este fator não é o foco deste estudo, uma vez que, os profissionais que estão por traz da criação, edição e produção destes artefatos utilizam-se de artifícios tecnológicos que são capazes de cativar o público que vê esses “produtos culturais” (Carmo, 2012; Fonseca, 2012; Ferro, 2010). As mídias cinematográficas se tornaram um canal de entretenimento, comunicação representações, (des)identificações e construção de sensibilidades, devido ao seu caráter inquietante e sonhador. Para tanto, será empregado a definição de mídia exposto por Claus Clüver (2011), o qual conceitua como “um processo dinâmico e interativo que envolve a produção e a recepção de signos por seres humanos como emissores e receptores” (Clüver, 2011, p. 9).

Nessa concepção, toda produção midiática, possui suas singularidades que podem ser expressas em diferentes “textos”, e, de acordo com isso, cada mídia possuiria seus “contextos, convenções e práticas culturais” expressos no filme (Clüver, 2011, p. 10). Diante disso, podemos ponderar que os filmes são muito mais que uma “forma de expressão cultural” (Barros, 2011), pois fornecem elementos significativos devido a dimensão representativa, que pode ser uma realidade interpretada ou ainda um mundo imaginado pelos cineastas. Este processo representativo é visto como uma legitimação e, ao mesmo tempo, representação da realidade, uma vez que, a imagem seria uma presença de algo, significando algo que já não existe mais. Neste caso, a representação da violação aos direitos humanos, durante o período da ditadura civil-militar brasileira no filme, presentifica o que aconteceu em um período tão conturbado da história brasileira.

Partindo desse diálogo inicial, podemos estabelecer uma reflexão a partir do cinema, perpassando os processos de representação e ideologia. É correto afirmarmos que o cinema por si só carrega uma ideologia representativa que advém de seus produtores e diretores? Para continuarmos nessa reflexão, temos que ponderar nesse contexto alguns conceitos básicos: o de ideologia, o de representação e o de cinema. No caso da ideologia, ao pesquisarmos no Dicionário da Língua

Portuguesa Michaelis, ideologia parte da filosofia, sendo definida como a ciência que trata da formação das ideias, através de um conjunto de sistemas de valores sociais crenças e estruturas de pensamento que permeiam uma sociedade em um determinado momento histórico. Em se tratando da representação, esta pode ser compreendida como resultados das práticas discursivas, ressaltando que os meios de comunicação – no caso deste trabalho as mídias cinematográficas –, são produtoras de sentidos e significados que reproduzem a realidade. Essas representações estão carregadas de ideologias e identidades que são articuladas através da linguagem, do discurso simbólico, político, social e imagético, que está presente nesses meios de comunicação em massa. Já o cinema é uma forma de mídia visual (expressão artística e cultural) com uma narrativa, que expressa, comunica, representa ideologias de diferentes maneiras (Chartier, 1990).

Ao refletir a sociedade, o cinema não apenas espelha os valores e ideias do momento, mas contribui para a formação e modificação desses aspectos. Por exemplo, um desses aspectos é o modo como o cinema molda a percepção pública ao apresentar narrativas específicas e envolventes sobre determinado tema, buscando por meio de imagens, representações de personagens, enredos e cenários refletir ideologias dominantes ou, em alguns casos, servindo como instrumento para consolidar ou desafiar normas sociais preexistentes.

Na obra *Cinema e Ideologia* de autoria do teórico cinematográfico Jean Patrick Lebel temos uma análise do cinema, abordando-a como parte integrante de um projeto normativo. Em suas reflexões, Lebel evidenciou a sensibilidade do cinema em relação à incorporação consciente ou não de ideologias nas narrativas fílmicas. Ao explorar essa interseção entre a sétima arte e as ideologias subjacentes, Lebel ressaltou a capacidade do cinema em não apenas refletir, mas também moldar e transmitir concepções ideológicas (Lebel, 1989). Sua análise pode ser considerada provocativa, visto sugerir que os filmes não são meramente produtos artísticos, mas espaços onde as ideias e valores de uma sociedade podem ser habilmente inseridos e disseminados. Isto é, o argumento gravita ao redor dos processos de produção cinematográfica, onde ocorre a elaboração, acumulação, formação e propagação de ideologia. O autor sugere que se o conteúdo ideológico de um filme reflete a ideologia dominante, isso ocorre porque essa ideologia exerce uma influência significativa sobre os criadores e consumidores de filmes.

Nesse contexto, o cinema emerge como uma forma de expressão cultural poderosa, capaz de influenciar a percepção coletiva e contribuir para a construção e reprodução de ideologias. A consciência apontada por Lebel (1989), não se limita apenas à observação passiva; ela revela a natureza ativa do cinema, que atua como um meio dinâmico no qual as ideologias se entrelaçam de maneiras complexas, muitas vezes moldando as percepções do público de forma sutil e persuasiva (Lebel, 1989).

O autor pondera que a discussão sobre o papel do cinema vai além de sua função como meio de entretenimento, estendendo-se para sua potente influência como ferramenta de propaganda e manipulação que permeia as esferas sociais, culturais e políticas. O cinema não é apenas um reflexo da sociedade como afirmou Ferro (2012), mas uma força ativa que molda e direciona a percepção coletiva. Sua capacidade de contar histórias visualmente, aliada à combinação de elementos como roteiro, direção, atuação e trilha sonora, confere a ele uma potência única na representação de fatos, na difusão de mensagens e na formação de opiniões junto ao público a que se destina.

Ao se considerar o cinema como uma ferramenta de propaganda e manipulação é crucial examinar como ele pode ser utilizado para além da mera transmissão de narrativas ficcionais. Para o autor, as imagens em movimento têm o poder de evocar emoções, estabelecer conexões emocionais e persuadir espectadores a adotar determinadas perspectivas. Seja por meio de sutis mensagens subliminares ou pela exposição direta a determinados pontos de vista, o cinema tem a capacidade de influenciar a maneira como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor. A concentração de poder na indústria cinematográfica, muitas vezes nas mãos de poucas, mas grandes empresas, adiciona uma camada adicional a essa discussão. Essas corporações não apenas determinam quais projetos são financiados e produzidos, mas também influenciam o alcance global das mensagens veiculadas.

A homogeneização resultante pode limitar a diversidade de perspectivas e experiências representadas no cinema, moldando assim a percepção coletiva de forma mais ampla. Essa influência não se restringe apenas ao entretenimento; o cinema pode ser uma força poderosa na construção de identidades culturais, na legitimação de certos valores sociais e até mesmo na formulação de políticas públicas. A conscientização sobre essa dinâmica complexa permite uma apreciação mais

profunda do impacto do cinema na sociedade contemporânea, incentivando a análise crítica e a busca por uma variedade de vozes e narrativas que ampliem a diversidade e a representatividade na tela (Lebel, 1989).

Ademais, cabe destacar ainda, que a indústria cinematográfica, muitas vezes, é caracterizada por um restrito número de grandes empresas que detêm o controle sobre o que é produzido e exibido, consolidando um poder considerável na moldagem da narrativa cultural, visto selecionar as produções que terão financiamento e ao mesmo tempo uma profunda divulgação, como podemos perceber em grandes narrativas fílmicas produzidos por estúdios hollywoodianos a saber a *Warner Bros Pictures*, *Walt Disney*, *Universal Pictures*, *Paramount Pictures* dentre outros.

Assim, a capacidade do cinema de manipular e controlar o pensamento é evidente na forma como as narrativas são construídas e apresentadas ao público. A escolha cuidadosa de temas, personagens e enredos pode influenciar a perspectiva do espectador, moldando suas opiniões e crenças. Essa capacidade de manipulação também pode se estender ao âmbito político, onde filmes, por exemplo, podem ser utilizados para promover agendas específicas, influenciar eleições e até mesmo moldar decisões políticas. Entretanto, é fundamental reconhecermos que o cinema não é apenas uma ferramenta de manipulação, mas também pode ser um meio de resistência à opressão e promoção de mudança social.

Ao representar questões sociais e políticas, os filmes podem inspirar a conscientização pública, mobilizando movimentos de resistência e até mesmo desafiar estruturas injustas. Portanto, percebe-se que a dualidade do cinema como uma força tanto de conformidade quanto de resistência é inegável. Analisar criticamente o papel do cinema na sociedade exige entender essas complexidades, reconhecendo seu potencial de manipulação e sua capacidade de catalisar transformações sociais significativas.

3.3 Temas Sensíveis: O caso da Ditadura civil-militar do Brasil representada no Cinema

As mídias cinematográficas são produtos da indústria cultural que possuem como objetivo não apenas o entretenimento e lazer do público que vê, mas busca

também, consolidar por meio das práticas de representação as diferentes memórias (coletivas ou individuais) e histórias retratadas nas telas do cinema, podendo ser consideradas como produtores de memória, atuando em forma de registros documentais e testemunhais dos contextos antidemocráticos e violentos como os crimes contra a humanidade, por exemplo. Essa consolidação de fatos e acontecimentos através de memórias são, de fato, para que essas nunca sejam esquecidas, devido os eventos traumáticos ocasionados pelo Estado, como é o caso da ditadura brasileira e de outros países da América Latina, como Argentina, Chile e Uruguai, que também tiveram experiências ditatoriais.

Desta forma, a memória abordada no cinema é uma memória social, pois é uma lembrança narrada através de diferentes formas de representação cinematográfica, que abordam simbologias que visam reconstruir por meio das lembranças a História. É nesse contexto de rememoração de lembranças, geralmente traumáticas, que o cinema abordará questões ou temas sensíveis, difíceis e controversos de nossa História. Essas questões, como a ditadura, podem ser difíceis de serem discutidas e narradas nas mídias cinematográficas, pois envolvem uma série de perspectivas para que não ocorram relativizações, silenciamentos e esquecimentos sobre o tema.

Haja vista que o processo de representação, de acordo com Roger Chartier (2005), é uma construção social e cultural que se refere à forma como ideias, valores e experiências são comunicados e interpretados por meio de símbolos, linguagem e práticas culturais. Para o autor o processo de representação não é simplesmente uma cópia direta da realidade, mas sim uma interpretação mediada e construída socialmente da realidade que buscou ser representada na tela. Isso significa que as representações refletem não apenas os eventos ou objetos que pretendem descrever, mas também as perspectivas, valores e interesses dos grupos sociais que as produzem e consomem, sendo constantemente ressignificadas e transformadas em distintos momentos históricos e sociais.

Antes de tecer uma reflexão aprofundada sobre as perspectivas teóricas sobre os temas sensíveis, pesados e controversos no ensino de História, cabe, inicialmente ponderarmos a seguinte indagação: qual o objetivo de se trabalhar com temas sensíveis no Ensino de História? Verena Alberti (2014), traz a resposta para essa questão em seu texto titulado “O professor de história e o ensino de questões

sensíveis e controversas”, publicado no II Colóquio de História Cultural e Sensibilidades, ocorrido no Rio Grande do Norte, no ano de 2014. Para ela

O ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. **O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão.** Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? (Alberti, 2014, p.3) (Grifo nosso).

As palavras da autora explicitam claramente que o ensino de questões sensíveis e controversas, como as violações de direitos humanos durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil empreendida em 1964, vai além de simplesmente expor os estudantes a eventos chocantes ocorridos em nosso passado recente. O verdadeiro objetivo de trabalhar com a história sensível é promover uma reflexão profunda e crítica. Claro que ao sensibilizarmos os discentes, provocamos uma reação emocional inicial que é importante, mas não o suficiente. O desafio que se busca é levar os educandos a transcender essa reação introdutória de sensibilização, de lidar com as emoções, mas sim de engajá-los em uma curiosidade epistemológica, uma análise reflexiva ampla e significativa no processo de construção do conhecimento histórico através de situações de aprendizagens que os façam refletir sobre o que está posto refletir sobre suas percepções, imaginários, assumindo assim uma postura protagonista no processo de compreensão do mundo que os cercam.

Para o historiador e educador francês Benoît Falaize (2014) o ensino de temas controversos ou delicados não se trata apenas de apresentar aos estudantes diferentes pontos de vista, mas também de incentivá-los a questionar e analisar criticamente as fontes e interpretações históricas. Ele defende uma postura de que os estudantes devem ser incentivados a desenvolverem habilidades de pesquisa, argumentação e pensamento crítico para formar suas próprias perspectivas informadas.

Em seus estudos, o autor parte do caso Vichy, ocorrido na França, durante a Segunda Guerra Mundial, que estabeleceu um regime de governo colaboracionista liderado pelo Marechal Philippe Pétain, após a ocupação alemã em 1940, para refletir sobre os processos de deportação e o extermínio dos judeus da França. Em sua abordagem, esse tema faz parte do ensino de temas controversos, discutindo a

necessidade de enfrentar esse passado de maneira franca e crítica. O autor argumenta que a história controversa, como é o caso Vichy, exige uma análise cuidadosa e reflexiva que vá além da mera transmissão dos acontecimentos, pois o caso Vichy confrontou e ainda confronta o país francês com um passado doloroso e um legado de colaboração que desafiou a imagem da França como uma nação resistente ao nazifascismo (Falaize, 2014).

Falaize (2014) defende ainda que o ensino desses temas deve abordar as complexidades e nuances envolvidas, explorando as diferentes perspectivas, vozes marginalizadas e contradições históricas. Ele enfatiza a importância de abordar as responsabilidades e o legado desse período de forma crítica, a fim de construir uma memória coletiva mais abrangente e precisa, apontando o quão necessário que os estudantes compreendam os desafios enfrentados pelos indivíduos e grupos marginalizados durante o regime de Vichy e sejam encorajados a refletir sobre questões éticas e morais. O ensino dessa história controversa deve promover a empatia, a compreensão das motivações e a análise crítica das políticas e ações que ocorreram durante aquele período, visando não apenas debater, mas desenvolver habilidades de análise e interpretação, buscando, dessa forma, obter uma compreensão mais abrangente dos eventos históricos e de suas implicações para o presente.

Outra abordagem que trata de temas sensíveis refere-se a “*burdening history*” chamada de “história pesada” ou ainda de História Difícil, proposta pelo historiador alemão Bodo Von Borries. Essa vertente teórica lança luz sobre uma perspectiva abrangente que abarca não apenas “o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto”, mas também enfatiza a necessidade de enfrentar essas questões de maneira cuidadosa, considerando certos desafios intrínsecos (Von Borries, 2016, p. 165). Dessa forma, ao utilizar o Holocausto como exemplo, o autor pondera que o mesmo gera lamento, luto e vergonha em grande parte dos jovens alemães na contemporaneidade devido as atrocidades que foram cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, contra a comunidade judaica, ciganos, testemunhas de Jeová e homossexuais.

Se realizarmos um paralelo, no caso da ditadura civil-militar brasileira, envolve o enfrentamento direto dos eventos traumáticos e conflitos do passado recente, como as perseguições, torturas e assassinatos perpetrados pelo Estado Brasileiro. O autor

argumenta que o ensino desses temas difíceis ou pesados, deve ir além da mera “transmissão” de fatos, a fim de incentivar a reflexão crítica sobre as causas, consequências e complexidades desses eventos, ressaltando a importância da criação de um diálogo aberto e inclusivo no ensino de temas sensíveis. Ele sugere que a sala de aula seja um espaço seguro onde os alunos possam expressar suas opiniões, fazer perguntas difíceis e discutir de forma respeitosa e construtiva. Dessa forma, o ensino de temas pesados pode contribuir para a construção de uma cultura de memória e reconciliação (Von Borries, 2016).

Maria Paula Araújo, Izabel Pimentel da Silva e Desirre dos Reis Santos ponderam na obra: *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho* (2013) que os

“temas sensíveis” designa assuntos de um passado problemático. E um passado pode ser problemático de diversas formas. Pode se referir a um passado marcado pelo autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de apartheid da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa – tanto na memória como na História (Araújo, Silva & Santos, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, a ditadura civil militar do Brasil faz parte das questões sensíveis, pois envolve não apenas um passado traumático e de violação de direitos humanos, mas sim por que é um tema vivo e mobiliza diferentes “sentimentos, como culpa, responsabilidade, vergonha e luto” (Gasparotto & Bauer, 2021, p. 444). Para Alessandra Gasparotto e Carolina Bauer esse passado é atravessado por memórias em disputas, sejam elas familiares ou comunitárias, que circulam no ambiente escolar de diferentes maneiras, como, por exemplo, a noção de que no período ditatorial brasileiro houve um crescimento econômico e a população estava em segurança, denotando ideias cristalizadas sobre a época (Gasparotto & Bauer, 2021).

A atribuição da sensibilidade a determinados passados ou temas é influenciada por uma variedade de fatores complexos, conforme apontaram Gasparotto & Bauer (2021). Essa sensibilidade não é algo estático e imutável, mas sim subjetiva e diversificada. A maneira como esses temas nos afetam difere de acordo com a

identidade e o contexto social de cada indivíduo. Alguns tópicos podem ser particularmente delicados para certos grupos sociais, enquanto para outros, podem despertar reações menos intensas.

Ainda de acordo com as autoras, as desigualdades estruturais, como aquelas relacionadas à raça, gênero e classe social, desempenham um papel fundamental na interpretação e na carga emocional atribuída a essas experiências históricas. Isso significa que as vivências individuais e coletivas inscritas nesses passados sensíveis são moldadas por contextos socioculturais específicos (Gasparotto & Bauer, 2021).

Devido a essa natureza “viva” e emocional, os temas sensíveis estão intrinsecamente relacionados a questões profundas e complexas. Eles envolvem o confronto de valores, crenças e interesses diversos. O debate em torno desses temas pode gerar conflitos e tensões entre diferentes grupos e indivíduos que interpretam os eventos históricos de maneiras distintas (Gasparotto & Bauer, 2021).

No entanto, a discussão desses temas é de extrema importância. Através deles, é possível uma análise mais aprofundada de nossa história coletiva, permitindo compreendermos as múltiplas perspectivas e experiências que moldaram nossa sociedade. O confronto de visões e interesses pode ser um caminho para a construção de uma memória coletiva mais rica, inclusiva e reflexiva.

Ao enfrentar esses passados sensíveis, estamos diante de uma oportunidade de crescimento e aprendizado como sociedade. O reconhecimento dos aspectos dolorosos ou controversos da história é fundamental para evitar a repetição de erros do passado e para promover a justiça e a igualdade no presente e no futuro. É importante dar espaço a esses temas “vivos”, complexos e carregados de emoções, e fomentar um diálogo respeitoso e aberto, buscando construir uma compreensão compartilhada e crítica de nossa história.

Assim, as perspectivas dos autores acima citados, convergem ao destacar a importância do ensino de temas sensíveis e controversos de forma crítica, reflexiva e inclusiva. Isso envolve o estímulo ao pensamento crítico, a compreensão das múltiplas perspectivas envolvidas, a criação de espaços seguros para o diálogo e a inclusão das vozes marginalizadas na narrativa histórica. Ao adotar essas abordagens, o ensino de temas sensíveis pode contribuir para a formação de cidadãos informados, conscientes e engajados.

Diante disso, surgem diversos tensionamentos sobre a forma que esses temas podem ser trabalhados em sala de aula: A partir da exibição e discussão dos filmes, o que os estudantes compreenderam acerca do regime ditatorial? Quais foram os elementos que mais apareceram em seus trabalhos? O que não apareceu? O que mais chocou? O que os estudantes evidenciaram em termos de juízos de valor, de identidade etc.? Como os estudantes expressam suas reflexões sobre direitos humanos e cidadania?

Esses questionamentos acabaram surgindo no decorrer da pesquisa, são vozes que chegaram para tentar dar conta desses assuntos emergentes consequentes aos temas sensíveis e que são importantes de serem refletidos em nossa sociedade. As respostas para tais tensionamentos não são definitivas! O que podemos afirmar é que tais respostas estão relacionadas entre si. Cada professor, professora terá uma concepção diferente para cada uma delas, variando de acordo com a sua vivência, com os artefatos didático-pedagógicos, com as fontes utilizadas, os equipamentos tecnológicos disponíveis na escola. Claro que abordar temas potencialmente traumáticos e violações de direitos humanos precisa ocorrer de forma sensível, dialógica e respeitosa, o que exige uma preparação cuidadosa, permeada de empatia e a criação de um ambiente seguro para seu desenvolvimento. O professor precisa conhecer o tema e não deve pormenorizá-lo, buscando utilizar uma linguagem simples e respeitosa, visando garantir que os discentes se sintam confortáveis para expressar seus sentimentos e conhecimentos. Uma possibilidade a ser pensada é a diversificação de fontes e oferecer aos estudantes um suporte emocional para que possam processar seus sentimentos lidando com a complexidade desses assuntos.

Para isso, se torna importante selecionar filmes que retratem os eventos com precisão e respeito, contextualizá-los historicamente e promover debates reflexivos após a exibição. Relacionar o conteúdo dos filmes a outras disciplinas pode ampliar a compreensão dos alunos sobre as implicações dos eventos retratados. Pois a História enquanto disciplina escolar, desempenha um papel fundamental na formação de uma consciência crítica sobre temas sociais e éticos. Ela permite a análise crítica de eventos passados e presentes, expõe injustiças e promove um senso de justiça e empatia por meio da reflexão dos fatos. Estudando História, os estudantes se tornam cidadãos engajados, capazes de refletir sobre as consequências das ações humanas e sobre os direitos humanos.

A abordagem de temas sensíveis no ensino de História pode influenciar significativamente a formação da identidade e dos valores dos alunos. Ao serem expostos a diversas histórias e culturas, os alunos desenvolvem um entendimento mais profundo de si mesmos e dos outros, fortalecendo valores como respeito, tolerância e justiça. Esse processo também pode empoderar os discentes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Dessa forma, a utilização de metodologias de ensino diversas que possam engajar os alunos em discussões profundas e respeitadas incluem o método socrático, estudos de caso, aprendizagem baseada em projetos e grupos de discussão, que incentivam a participação ativa dos alunos e promovem um entendimento mais profundo dos temas abordados.

Logo, muito mais do que apenas representar nas telas o processo de violação de direitos humanos realizados pelo Estado brasileiro, através das perseguições, torturas e assassinatos, podemos interrogar de que forma esse passado persiste em ser esquecido e em muitos casos, relativizado através de narrativas negacionistas. Neste caso, buscando manter viva a História daqueles homens e mulheres que lutaram em prol das liberdades individuais e coletivas e de um Estado Democrático, através da preservação de nossa História, evidenciando práticas antidemocráticas implementadas pelo governo, conscientizando a sociedade de forma ética, evidenciando narrativas invisibilizadas e expondo a face cruel da Ditadura brasileira, buscando refletir a ausência de julgamento dos torturadores, que mesmo com a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada em 2011 durante a gestão de Dilma Rousseff, os torturadores não foram julgados e condenados, principalmente em função da Lei da Anistia sancionada em 1979. Essas e outras reflexões são urgentes e necessárias, pois vivemos tempos de retrocesso, tempos em que enaltecer torturadores e negar a História traumática é uma prática constante em nossa sociedade.

Longe de fazer um mapeamento³⁵ de obras cinematográficas, no caso da temática da ditadura brasileira, empreendida em 1964, esta já foi representada no cinema por inúmeros filmes ou ainda através de documentários, tanto durante o período ditatorial, como é o caso das narrativas *Paula*, *a História de Uma Subversiva*

³⁵ Caroline Gomes Leme, professora da Universidade Estadual do Cariri (URCA), em sua dissertação de mestrado defendida em 2011, realizou um mapeamento de produções cinematográficas (ficção e documentários) produzidos com o tema da ditadura brasileira arrolados por ordem cronológica. Maiores dados podem ser obtidos no link: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/787791>. Acesso em: 11 mar. 2023.

(1979), *Pra Frente Brasil* (1982) e *Cabra Marcado para Morrer* (1984), quanto após a redemocratização do Brasil, representadas através de filmes como: *Lamarca* (1994), *O Ano que Meus Pais Saíram de Férias* (2006), *Zuzu Angel* (2006), *Batismo de Sangue* (2007), *A Memória que me Contam* (2013), *Em Busca de Iara* (2014), *Deslembro* (2018) e *Marighella* (2019)³⁶.

Em se tratando da abertura política, iniciada em 1985, este período possibilitou o desenvolvimento de diferentes obras filmicas revisitando a história recente de nosso país e as memórias traumáticas de indivíduos ou grupos que sofreram com a repressão e violação dos direitos humanos perpetrados pelo Estado brasileiro.

Nesse sentido, Marcos Napolitano e Fernando Seliprandy (2018) esclarecem que desde os anos de 1970 o cinema brasileiro buscou representar a ditadura realizando uma crítica e ressaltando a importância da democracia como valor inestimável para sociedade. Ao esboçarem uma cartografia da produção cinematográfica, os autores ponderam que a representação cinematográfica brasileira buscou sob o prisma da resistência, rememorar a ditadura do Brasil em obras ficcionais ou documentais partindo de diferentes interpretações e ênfases, como, por exemplo, o enfoque sobre as vítimas e os traumas sofridos, o isolamento da luta armada, a inocência juvenil, a monumentalização da resistência, a memória íntima e familiar, a contracultura, o balanço geracional e a leitura de que a luta é permanente, através do resgate das “lutas de “ontem” (contra a ditadura) em prol das lutas de “hoje” (contra as permanências das injustiças sociais e violências de Estado)” (Napolitano & Seliprandy, 2018, p. 80).

Ainda de acordo com os autores, esse processo de rememoração da ditadura sob diferentes vertentes, significa um ponto de partida para amplificar o “debate sobre as relações complexas entre a memória e a ditadura” e sua representatividade nas produções cinematográficas (Napolitano & Seliprandy, 2018, p. 84). Os autores

³⁶ Ficha Técnica resumida dos filmes mencionados: *Lamarca*: Produção de 1994, dirigida pelo cineasta Sérgio Rezende do gênero drama. Duração: 129 min. | *O Ano que Meus Pais Saíram de Férias*: Produção de 2006, do gênero drama, dirigida pelo cineasta Cao Hamburger. Duração: 110 min. | *Zuzu Angel*: Drama lançado em 2006, dirigido pelo cineasta Sérgio Rezende. Duração: 104 min. | *Batismo de Sangue*: Produção de 2006, dirigido pelo cineasta Helvécio Ratton do gênero drama. Duração: 110 min. | *A Memória que me contam*: Produção de 2013, do gênero drama e dirigido pela cineasta Lucia Murat. Duração: 95 min. | *Em Busca de Iara*: Documentário lançado em 2014 e dirigido pelo cineasta Flavio Frederico. Duração: 91 min. | *Deslembro*: Produção do gênero drama, lançado em 2018, dirigido pela cineasta Flavia Castro. Duração: 97 min. | *Marighella*: Lançado em 2019 e dirigido por Wagner Moura do gênero drama e ação. Duração: 155 min. Informações básicas retiradas do site: <https://filmow.com/>.

ênfatizam ainda que falta ser explorado com mais ênfase no cinema, temas da ditadura relativas à experiência do exílio e o colaboracionismo da sociedade civil com a ditadura empreendida em 1964 pelos militares. Este último na visão dos autores é absurdo a escassez de narrativas ficcionais e documentárias sobre o tema. E aqueles existentes realizam uma representação muito secundarizada, como, o caso de *Cidadão Boilesen*³⁷ (2009).

3.4 Consciência Histórica

Para compreender as relações intrínsecas entre cinema, ditadura e Consciência Histórica precisamos compreender os postulados básicos nos quais a Consciência Histórica está amparada.

Inicialmente é preciso destacar o que vem a ser a consciência histórica e seu papel nos estudos da História enquanto ciência e disciplina escolar. Para o filósofo e renomado historiador alemão Jörn Rüsen, o processo de construção do aprendizado histórico ocorre numa perspectiva composta pelo tripé presente, passado e futuro, configurando-se como uma dimensão da Consciência Histórica, sendo esta essencial para os processos de socialização e individualização do sujeito, visto que, a consciência histórica estrutura o conhecimento histórico através de uma combinação composta pela apreensão do passado, a compreensão do presente vislumbrando prospectar o futuro (Rüsen, 2011). Para o autor a Consciência Histórica é definida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2010, p. 57), ou seja, a aprendizagem histórica que ordena a vida dos sujeitos é um processo complexo e dinâmico envolvendo mais do que a simples “memorização” de fatos e

³⁷ Documentário lançado em 2009 e dirigido por Chaim Litewski. Sinopse: Cidadão Boilesen conta como o empresariado financiou a Operação Bandeirante (OBAN), principal órgão de repressão da ditadura militar brasileira. Através da surpreendente vida do ex-presidente da Ultragaz, Henning Boilesen, assassinado pela guerrilha em 1971, o documentário revela a ligação política e econômica entre civis e militares no combate à luta armada. Com dezenas de entrevistados, vasto material iconográfico e inéditos documentos até então secretos. Cidadão Boilesen discute o período mais brutal da recente história brasileira. Disponível em: <https://filmow.com/cidadao-boilesen-t13792/ficha-tecnica/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

datas. É uma forma de digestão da experiência que transforma o conhecimento do passado em competências aplicáveis ao presente e ao futuro.

Segundo Rüsen (2015), essa competência histórica pode ser decomposta em quatro habilidades principais: experiência, interpretação, orientação e motivação de cada indivíduo no seu tempo de forma elementar, ordenando a vida dos sujeitos (Rüsen, 2015). Cada uma dessas habilidades desempenha um papel vital na formação de uma consciência histórica crítica e funcional.

1) Experiência: a experiência histórica refere-se à capacidade de compreender e internalizar eventos passados. Isso vai além da simples assimilação de informações; envolve a construção de uma conexão emocional e cognitiva com o que aconteceu no passado. A experiência é fundamental porque fornece a matéria-prima sobre a qual se baseiam as outras competências. Esta é composta de alguns componentes básicos como a compreensão detalhada dos eventos, datas, lugares e personagens históricos, a capacidade de se colocar no lugar das pessoas do passado, entendendo seus sentimentos, motivações e contextos. E, por fim o entendimento das circunstâncias e condições que moldaram os eventos históricos. Essa experiência histórica permite que os indivíduos se conectem com o passado de uma maneira significativa, tornando-o relevante para suas vidas presentes.

2) Interpretação: a interpretação histórica é a habilidade de combinar a experiência do passado com a compreensão do presente e as expectativas para o futuro. Esta competência é essencialmente sintética, permitindo que os aprendizes integrem informações de diferentes períodos e contextos em uma narrativa coerente. Para tal, alguns aspectos dessa habilidade são pautados pela síntese temporal, ou seja, pela capacidade de ver a continuidade e as mudanças ao longo do tempo, ligando eventos passados com desenvolvimentos atuais e futuros. A análise crítica das fontes históricas e das narrativas estabelecidas, identificando vieses e lacunas e a utilização do conhecimento histórico para projetar possíveis futuros, baseado em padrões e tendências do passado. A interpretação histórica é crucial para a construção de uma visão abrangente do tempo, permitindo que os indivíduos vejam a história como um fluxo contínuo que influencia e é influenciado pelo presente e pelo futuro.

3) Orientação: A orientação histórica refere-se à aplicação prática do conhecimento histórico para navegar através das mudanças e desafios do tempo.

Esta competência envolve a capacidade de usar o passado como um guia para a tomada de decisões e a ação no presente. Nesta, temos alguns elementos que permitem a orientação histórica, como a tomada de decisões informadas, o desenvolvimento de estratégias que considerem os precedentes históricos e as tendências atuais e a capacidade de ajustar planos e ações com base em novos insights históricos e mudanças contextuais. Esta habilidade é vital para a capacidade de agir de maneira coerente no mundo, utilizando a história como uma ferramenta prática para enfrentar desafios e aproveitar oportunidades.

4) Motivação: A motivação é um componente fundamental da aprendizagem histórica que impulsiona o interesse e o engajamento contínuo com o passado. Sem motivação, as outras competências podem se tornar áridas e desconectadas das experiências pessoais e sociais dos aprendizes. É permeada por aspectos da relacionados a curiosidade intelectual, a relevância pessoal e social e o engajamento emocional. A motivação sustenta todo o processo de aprendizagem histórica, garantindo que os indivíduos não apenas adquiram conhecimento, mas também o valorizem e o utilizem de maneira significativa.

A aprendizagem histórica, conforme delineada por Jörn Rüsen (2015), é um processo multifacetado que envolve a aquisição e a aplicação de competências específicas: experiência, interpretação, orientação e motivação. Cada uma dessas competências desempenha um papel essencial na formação de uma consciência histórica robusta e funcional, capaz de informar decisões presentes e futuras, bem como de enriquecer a compreensão do mundo e do lugar do indivíduo nele. Ao desenvolver essas competências, os indivíduos não apenas se tornam mais conhecedores do passado, mas também mais capazes de usar essa compreensão para navegar pelos desafios do presente e moldar um futuro melhor. A integração dessas habilidades na educação histórica é, portanto, importante para a formação de cidadãos críticos, informados e engajados.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que compreendemos a Consciência Histórica como sendo a compreensão da relação entre os indivíduos e seu passado, sendo crucial para o entendimento da formação de identidades culturais e nacionais. Ela envolve, dessa maneira, a compreensão das raízes sociais, políticas, econômicas e culturais dos eventos históricos, e suas consequências para o presente e possíveis desdobramentos para o futuro. A consciência histórica permite uma visão mais ampla

e profunda da realidade e uma compreensão crítica do papel da história na construção da sociedade. Além disso, ela é fundamental para a preservação da memória coletiva e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que ela é inerente ao ser humano.

Luis Fernando Cerri, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em sua obra *Ensino de história e consciência histórica*, amparado nos escritos de Jörn Rüsen e Agnes Heller, define a importância da compreensão da consciência histórica como um fenômeno inerente à existência humana. E, como tal, não se encontra restrita a um determinado período da História, mas configura-se como uma prática comum para organizar, interpretar e dar sentido ao agir e estar no mundo (Cerri, 2011).

Para compreendermos de fato o que é a Consciência Histórica, nos valem os seguintes questionamentos propostos por Rüsen: “para que serve ensinar a História?”, “por que trabalhar História na escola?”, “que significado tem a História para alunos e professores?” Essas indagações sobre os conhecimentos históricos compõem uma maneira específica de refletir e compreender, pois habilitam os indivíduos a saírem da caixa, deixarem o senso comum de lado, de explorarem o que não é conhecido no sentido de transformar o modo como pensamos, como refletimos, como dialogamos sobre a História para além do que está sendo trabalhado.

Ora, não existe nenhum sujeito que não tenha experienciado nada em sua trajetória de vida. Os estudantes que iniciam seu percurso escolar, por exemplo, possuem experiências formativas que partem não apenas do lugar onde estão inseridos, mas também dos incentivos recebidos pela família, amigos, acarretando, no modo como ele ou ela irá apreender o conhecimento em sala de aula, socializar-se com os colegas, como portar-se perante o professor e demais autoridades da escola. Por sua vez, o professor não é um sujeito passivo nesse processo, pois ele será interpelado pelos conhecimentos e saberes de seus estudantes que estarão em um processo de formação cognitiva, ou seja, de desenvolvimento do pensamento histórico. O professor traz em sua prática docente diferentes conhecimentos adquiridos e refletidos ao longo de sua caminhada. Portanto, a “História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva” (Fonseca, 2011, p. 89).

Diante do exposto, temos que ponderar uma concepção de escola para podermos compreender a Consciência Histórica. Concebemos a escola não apenas como um espaço físico composto por móveis, objetos e pessoas que a significam diariamente por meio de temas e atividades que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos a escola como um espaço de vivências, de experimentações, sobretudo de investigações sobre o ensino e aprendizagem, e no caso deste trabalho, a aprendizagem em História. Por isso que o pensamento histórico desenvolvido no âmago escolar pressupõe no desenvolvimento de competências para vermos e refletimos o mundo em sua totalidade, por meio da experiência, interpretação, orientação e motivação.

Para Rüsen, a Consciência Histórica é um processo complexo de interpretação e compreensão do passado, influenciado pelas perspectivas individuais e coletivas. Ela se exprime através do discurso em forma de narrativa histórica, outro aspecto igualmente importante e intrínseco a essa discussão, pois a aprendizagem em História deve ser significativa aos estudantes no sentido de tocar, ou seja, de proporcionar ao alunado a compreensão da História de forma profunda levando sempre em consideração seus conhecimentos e saberes, reconhecendo a bagagem cultural de cada um (Rüsen, 2011). Para o autor:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa (Rüsen, 2010, p. 149).

O excerto acima explicita a organicidade expressa por Rüsen sobre a Consciência Histórica através da narrativa histórica, que se situa na orientação pela busca de interpretações sobre o mundo de forma histórica, ou seja, uma forma de compreender e praticar História. Nessa ótica, buscamos compreender como os estudantes compreendem e atribuem sentido e significados à Ditadura Civil-Militar do Brasil mediante o emprego de filmes pelo professor em sala de aula.

Através dessa abordagem da História, Rüsen (2010) enfatiza a importância da narrativa na construção da consciência histórica. O uso de filmes, por exemplo, como

uma forma narrativa poderosa, tem o potencial de envolver os estudantes em histórias emocionantes e complexas sobre o período da ditadura estabelecida em 1964 no Brasil. Ao assistir a filmes que retratam esse período, os estudantes são expostos a diferentes interpretações e representações do passado, estimulando a reflexão sobre como a história é contada e interpretada.

Nesse contexto, Rüsen (2010) destaca a importância da contextualização histórica na formação da consciência histórica. O cinema não apenas apresenta os eventos da ditadura, mas também oferece insights sobre o contexto social, político e cultural em que esses eventos ocorreram. Ao assistir a filmes que exploram temas como censura, resistência e autoritarismo, por exemplo, os discentes são desafiados a considerar como esses conceitos se manifestaram na sociedade brasileira durante a ditadura. Ademais, o cinema, com sua capacidade de representar uma variedade de vozes e experiências, oportuniza o reconhecimento da complexidade da história da ditadura no Brasil, estimulando-os a questionar suas próprias pré concepções e visões de mundo.

Essa ideia encontra-se diretamente relacionada com a educação histórica, pois o emprego de filmes enquanto fontes para se discutir a História, possibilita em poder compreender as relações que o alunado estabelece com este tipo de produção cultural. Ademais, é possível nesta relação refletir como os estudantes se valem desta cognição e usos do pensamento histórico.

Levando em consideração os escritos de Rüsen (2010), a História está relacionada com educação, política e artes, formando uma cultura histórica que envolve a dimensão cognitiva que entrecruza essa relação e age continuamente no processo de Consciência Histórica dos estudantes através de elementos estéticos, por exemplo. Sendo assim, para Rüsen,

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E 'histórico' significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (Rüsen, 2010, p. 79).

Seguindo essa perspectiva, Rüsen evidencia que a compreensão das operações da Consciência Histórica pode se expandir, pois se fundamentam no agir humano, que por sua vez é histórico. Não obstante, o modo como os indivíduos interpretam sua experiência no tempo, referem-se aos modos como eles orientam suas ações e atribuem sentido a elas. Portanto, o pensamento histórico é regido pela lógica das racionalidades humanas.

Podemos refletir sobre uma possível relação entre o ensino da ditadura civil-militar e a construção da consciência histórica. Algumas categorias auxiliam nesse processo de orientação e construção da História como as memórias que circulam, as violações dos direitos humanos, negacionismos, empatia e “educar para nunca mais”³⁸. Essas categorias podem ser refletidas na sala de aula através de um trabalho realizado sob duas perspectivas. A primeira de ordem interseccional, ou seja, por meio dos diferentes pertencimentos: classe, raça/etnia e de gênero e a segunda de ordem local/regional, buscando em um primeiro momento aproximar a História do espaço em que vivem e desenvolver um trabalho que possa envolver os estudantes em conjunto com “familiares e vizinhos, ouvir testemunhos de pessoas mais velhas e desenvolver habilidades de pesquisa, forjando assim novos sentidos para esse passado ditatorial” (Gasparotto & Bauer, 2021, p. 447).

Compreender o modo como as memórias circulam em nossa sociedade é uma maneira de conhecer como nossa história é vista pela sociedade, como os diferentes discursos são apresentados e transmitidos de geração para geração, gerando em alguns casos discursos negacionistas do nosso passado recente. Esses elementos permitem ao professor/professora colocar em prática um trabalho articulado pautado na interdisciplinaridade, envolvendo diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema, bem como envolver diferentes grupos que possam trazer outras perspectivas ao assunto, conforme ponderam Gasparotto e Bauer (2021).

Nesse sentido, esses aspectos podem ser abordados através do “educar para o nunca mais” por meio do desenvolvimento de uma prática pedagógica que incentive a consciência crítica sobre as violações dos direitos humanos que feriram no passado

³⁸ A expressão “Educar para o nunca mais” emerge no contexto das Ditaduras militares que marcaram a história da América Latina. Para Candau (2009) o Educar para nunca mais “supõe romper a cultura de silêncio, invisibilidade e de impunidade presente na maioria dos países latino-americanos” (Candau, 2009, p.71). Isso significa dizer que a educação para o nunca mais “deve estimular processos de trabalho em torno à memória [...] para construir cidadania” (Sacavino, 2015, p. 73).

a dignidade e a liberdade das pessoas, como tortura, genocídio, desaparecimento forçado, entre outras, buscando compreender suas causas, consequências e as formas de evitar que elas se repitam no presente e no futuro. Para isso, é fundamental promover a educação em direitos humanos, tanto nas escolas como na sociedade em geral, de forma a sensibilizar as pessoas para a importância da dignidade e da liberdade humana, e para a necessidade de se combater todas as formas de violação dos direitos humanos (Candau, 2009, 2013).

Para que a educação para o nunca mais seja efetiva, é preciso que ela esteja presente em todos os níveis de ensino e seja realizada de forma sistemática e contínua. Além disso, é necessário que seja uma educação que promova a reflexão crítica sobre a sociedade e seus valores, estimulando a empatia e a compreensão do outro como sujeito de direitos.

Essa educação não pode ser limitada apenas à transmissão de fatos históricos, mas deve buscar o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos estudantes questionar, analisar e interpretar a realidade à sua volta. Deve-se valorizar o diálogo e o debate, a fim de que os estudantes possam exercitar sua capacidade crítica e aprender a ouvir opiniões diferentes.

Logo, é extremamente necessário, que ao trabalhar com as mídias cinematográficas os temas sensíveis da nossa História recente, os estudantes sejam sensibilizados não apenas no que tange a violência, repressão, as violações dos direitos humanos, mas eles possam conhecer a experiência traumática vivenciada pelos sobreviventes, que possam ficar espantados, que possam ficar com os olhos marejados ao perceber as atrocidades realizadas através da prática de tortura e ao mesmo tempo que eles construam o conhecimento fundamentado em diferentes fontes de pesquisa e abordagens, como as políticas públicas implementadas na área da educação, habitação, moradia, moralidade entre outras (Gasparotto & Bauer, 2021).

4 DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS – SEÇÃO I: A SALA DE AULA E O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA COM FILMES

Como foi mencionado na introdução deste estudo, o planejamento didático do professor segue um caminho. Um caminho recheado de escolhas, de prioridades, de seleções, que refletem não apenas as temáticas e conteúdos que serão trabalhados, mas também as metodologias e as atividades a serem utilizadas no processo de construção das aprendizagens (Alberti, 2014). Esta preferência evidencia as escolhas do professor na hora do planejamento, que muitas vezes acaba priorizando temas e abordagens que não ofereçam algum tipo de desconforto para si e para os estudantes.

No entanto, a omissão em trabalhar com temas sensíveis ou controversos (Alberti, 2014), por exemplo, pode limitar significativamente o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, essencial para a formação cidadã e para o entendimento das complexidades sociais e políticas. A escolha, por vezes, deliberada de evitar tais tópicos pode, inadvertidamente, perpetuar visões unilaterais e inadequadas da realidade, privando os estudantes de oportunidades de aprendizagens para explorar perspectivas divergentes, confrontar preconceitos historicamente arraigados e desenvolver habilidades e competências para lidar com questões complexas de maneira informada e ética. Portanto, se torna crucial que o planejamento didático considere não apenas a zona de conforto do professor, mas também o compromisso com uma educação que promova a inclusão, a justiça social e o pensamento crítico em todas as suas facetas.

As escolhas realizadas durante o planejamento irão refletir a coragem e a disposição do professor em enfrentar temas complexos e proporcionar aos estudantes uma formação que vai além da mera transmissão de conhecimentos, conforme nos ensinou Paulo Freire (1996), através de uma educação bancária e ensino mnemônico. Trata-se de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de analisar e compreender as complexidades do mundo ao seu redor. Assim, a prática docente se

torna não apenas uma atividade de ensino, mas um ato de resistência e transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada e apta a refletir e discutir assuntos e temáticas distintas na contemporaneidade.

4.1 O ensino de história a partir dos filmes

Utilizar filmes na prática pedagógica em sala de aula pode proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora, tornando os acontecimentos e fatos históricos mais vívidos e acessíveis para o alunado. Os filmes oferecem uma representação visual e emocional dos acontecimentos, personagens e contextos históricos que ajudam a criar uma conexão efetiva com o material visualizado. No entanto, o uso desse artefato midiático em sala de aula apresenta desafios e requer do/a professor/a uma abordagem crítica para garantir que os estudantes não associem a utilização do filme como algo meramente ilustrativo ou para “tapar um buraco”.

Podemos destacar que a utilização de artefatos fílmicos no ensino de História flui naturalmente com estudantes por diversas razões, especialmente quando o assunto abordado na mídia é interessante e ao mesmo tempo significativo para eles. A sua utilização traz duas perspectivas de ensino aprendizagem: uma voltada para o social e a outra centrada em uma aprendizagem mais técnica³⁹ (Soares, 2017). Em ambos os casos favorece o processo de aprendizagem dos estudantes.

Se analisarmos sob a perspectiva social, os filmes permitem aos estudantes vivenciar e compreender diferentes contextos históricos de uma maneira mais empática e envolvente. Cabe destacar que assistir às representações audiovisuais de fatos e eventos históricos pode nos conectar emocionalmente com os personagens e situações representadas, acarretando uma compreensão mais aprofundada das realidades e experiências humanas do passado, sendo este o primeiro fator que influencia no desenvolvimento da aprendizagem através dos filmes. Essa conexão emocional, no entendimento de Jorge Larrosa (1998), refere-se a natureza transformadora da experiência, que não apenas nos toca superficialmente, mas nos

³⁹ No que se refere ao processo de uma aprendizagem técnica, esta abrange tanto a assimilação de conceitos fundamentais, essenciais para compreender o filme, quanto o desenvolvimento de habilidades como associação e reflexão, que permitem interpretar as narrativas e os signos presentes nas mídias cinematográficas (Soares, 2017).

atravessa e nos transforma profundamente. Ele ressalta que a verdadeira aprendizagem ocorre quando algo nos afeta de maneira significativa, deixando uma marca duradoura em nossa percepção e compreensão do mundo.

Essa perspectiva também se coaduna ao segundo fator da significação da experiência fílmica, ou seja, da apreciação do filme assistido, isto é, a importância das experiências significativas, sensíveis e emocionais no processo de aprendizagem, que transcendem a mera aquisição de conhecimentos de ordem técnica. Esse tipo de aprendizagem valoriza a dimensão afetiva, empática e relacional do conhecimento, promovendo não apenas a compreensão, mas estabelecendo uma conexão emocional com o conteúdo aprendido. Além disso, os filmes também podem servir como um ponto de partida para discussões em sala de aula sobre questões sociais, culturais e políticas, estimulando o pensamento crítico e a análise de diferentes perspectivas históricas. Essa abordagem é apoiada por teóricos como John B. Thompson, que enfatiza a importância da mídia na construção de significados culturais e na formação de identidades sociais (Thompson, 2011, 2013).

No que se refere ao processo de aprendizagem técnica, por exemplo, os filmes quando utilizados como artefato didático em sala de aula, seja para conceber conceitos históricos, ou ainda para fornecer exemplos concretos de determinadas realidades, podem complementar o material teórico debatido com os estudantes ou o contrário: partir do filme e chegar à teoria. Eles podem ajudar a visualizar cenários, trajes, arquitetura, e outros aspectos da vida cotidiana de épocas passadas, tornando o aprendizado mais tangível e memorável. Filmes construídos através de uma pesquisa histórica ou uma consultoria com historiadores, podem também servir como um produto cultural educativo que venha a enriquecer o conhecimento factual dos estudantes. A integração de filmes no currículo pode promover habilidades de análise crítica, quando os alunos aprendem a distinguir entre representações ficcionais e factuais da História, bem como a interpretar as intenções e mensagens dos cineastas.

4.2 Planejamento docente: Do estudo piloto ao estudo definitivo

Em se tratando deste estudo, o processo de planejamento foi fundamentado em duas etapas cruciais. A primeira envolveu o desenvolvimento e a validação dos instrumentos de produção de dados para o estudo piloto realizado no terceiro

quadrimestre de 2022. Esta fase foi essencial para testar a relevância dos instrumentos produzidos, permitindo identificar possíveis falhas e áreas de melhoria. A segunda etapa focou na adequação dos instrumentos e metodologias baseados nas lições aprendidas do estudo piloto e nas sugestões da Banca de Qualificação, ajustando-os para o estudo definitivo. Este processo de refinamento garantiu que os instrumentos fossem robustos e precisos, aumentando a validade e a confiabilidade dos dados produzidos no estudo final, posto em prática no segundo semestre de 2023. Assim, o planejamento cuidadoso em ambas as etapas foi vital para a qualidade e a credibilidade do estudo.

O processo de elaboração dos instrumentos de produção de dados (IPD) que compôs o **Estudo Piloto (EP)**, ocorreu entre os meses de março a maio de 2022. Este estudo inicial permitiu interagir com a pesquisa, vivenciando o processo de dados com o público para qual se destinava. Nesse sentido, a sua realização ocorreu de forma dinâmica e interativa, visando sua qualificação. Nesse período, foram elaborados seis instrumentos divididos da seguinte forma: o IPD – I apresentava um questionário para compreender as questões socioeconômica e cultural do aluno. Esse primeiro instrumento estava dividido em três partes: a primeira correspondendo à estrutura dos dados de identificação do estudante, como nome, escola, gênero, data de nascimento, idade e bairro onde residia. A segunda parte centrava-se nas questões socioeconômicas. Por fim, a terceira e última parte compreendia informações sobre filmes e seu emprego na educação. No total, o instrumento continha trinta e cinco questionamentos, dos quais seis questões eram dissertativas e trinta objetivas.

O segundo instrumento de produção de dados (IPD – II) foi elaborado com o intuito de compreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a História, a Ditadura civil-militar no Brasil e os Direitos Humanos, visando valorizar e integrar os conhecimentos previamente construídos pelo alunado durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse reconhecimento foi fundamental, pois permitiu que o ensino se tornasse mais contextualizado e significativo para os estudantes, partindo de suas próprias experiências e saberes. Esta seção continha vinte e uma questões, das quais apenas três eram de caráter objetivo, isto é, com respostas fechadas e diretas. As demais questões eram de caráter discursivo, projetadas para explorar em profundidade o entendimento dos alunos sobre os temas abordados. As questões discursivas incentivavam os estudantes a expressarem suas ideias, percepções e

reflexões de forma mais ampla e detalhada, proporcionando um panorama de seus conhecimentos e concepções.

Essa abordagem mista, combinando questões objetivas e discursivas, permitiu uma avaliação mais rica e nuançada dos conhecimentos prévios dos estudantes. As questões objetivas ofereceram dados quantitativos e imediatos sobre conhecimentos específicos, enquanto as questões discursivas possibilitaram uma análise qualitativa das ideias e percepções dos alunos, revelando suas compreensões, dúvidas e perspectivas sobre os temas em estudo. Ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, o IPD – II ajudou a identificar as áreas que necessitavam de maior atenção e aprofundamento, também promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. Os estudantes sentiram-se reconhecidos e respeitados em suas trajetórias de aprendizagem, o que favoreceu um engajamento ativo e uma construção coletiva do conhecimento histórico e dos valores relacionados aos direitos humanos.

Em relação ao Instrumento de Produção de Dados (IPD – III) de análise do filme (APÊNDICE F), foi concebido com o objetivo de aprofundar a compreensão dos estudantes sobre os elementos constitutivos da narrativa cinematográfica apresentada no filme *Zuzu Angel*. O instrumento possuía dez (10) questionamentos dissertativos que foram cuidadosamente elaborados com base na sugestão de Marcos Napolitano (2005) para explorar diferentes aspectos da mídia, incentivando o alunado a refletir sobre a história, o enredo, o emprego da música, as cenas e a forma como a história foi apresentada. Este instrumento também era válido para utilização junto ao filme *Batismo de Sangue*, ou seja, o IPD V.

Este terceiro instrumento foi fundamental para promover um aprendizado mais ativo e crítico. Ao invés de simplesmente consumir passivamente o conteúdo do filme (Duarte, 2022), os estudantes foram desafiados a se engajar com a narrativa, a estética e as mensagens subjacentes. Essa proposta de análise detalhada tinha como premissa buscar com que eles desenvolvessem habilidades de pensamento crítico, interpretação de textos visuais e compreensão histórica sobre o que foi representado na mídia fílmica. Além disso, ao discutir suas respostas, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar diferentes perspectivas e construir coletivamente um entendimento mais rico e diversificado do período histórico retratado. Isso fomentou o

desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos críticos e bem-informados.

O trabalho foi realizado a partir da exibição dos filmes *Zuzu Angel* e *Batismo de Sangue* para as turmas do Ensino Médio, com o objetivo de promover uma análise crítica sobre a temática da Ditadura civil-militar no Brasil representada nas telas. A atividade foi estruturada em blocos, incentivando os jovens a refletirem sobre diferentes aspectos do filme, como personagens, enredo, narrativa, clímax e desfecho. Os estudantes assistiram ao filme na escola, em salas específicas (auditório e sala de informática/vídeo), e, posteriormente, responderam a perguntas orientadoras que estimularam a análise do contexto histórico, das violações de direitos humanos e das relações entre o filme e os conteúdos estudados. Durante a discussão coletiva, puderam compartilhar diferentes perspectivas e construir um entendimento mais aprofundado do período retratado.

O Instrumento de Produção de Dados (IPD – IV) consistia na elaboração de uma carta endereçada a alguém, onde os estudantes narrariam suas aprendizagens, angústias e sentimentos assim como a protagonista do filme assistido. Esta atividade tinha como objetivo principal proporcionar ao grupo de jovens um espaço para expressão pessoal e reflexão crítica, permitindo que articulassem suas experiências emocionais e intelectuais em relação ao conteúdo histórico abordado no filme. A ideia da carta era uma oportunidade para os estudantes articularem suas aprendizagens e emoções em relação ao filme *Zuzu Angel*. Esta atividade buscava construir o conhecimento histórico, mas também promoveria o desenvolvimento da habilidade de escrita.

Por fim, o IPD – VI possuía caráter artístico-reflexivo por meio da elaboração/construção de um fanzine sobre a importância da reflexão frente à negação da história relacionados aos atos praticados pela Ditadura no Brasil abordados no filme *Batismo de Sangue*. Esta atividade visava não apenas a análise crítica dos eventos históricos, mas também a expressão criativa dos estudantes, permitindo-lhes abordar temas complexos de maneira visual e narrativa.

Desses instrumentos, foram postos em prática junto ao alunado apenas os quatro primeiros. Esses instrumentos foram fundamentais para produção de uma gama de dados qualitativos e quantitativos permitindo qualificar e validar as metodologias e abordagens empregadas, servindo como uma base sólida para o

estudo definitivo. A partir das reflexões e análises obtidas durante o Estudo Piloto, foi possível ajustar e aprimorar as técnicas de produção de dados e interpretação dos resultados, garantindo uma investigação mais robusta e precisa na fase subsequente da pesquisa.

Após a qualificação, os instrumentos de produção de dados passaram por uma reorganização detalhada. Essa etapa envolveu a revisão crítica de cada instrumento, levando em consideração os feedbacks e as observações feitas durante a produção inicial, bem como as contribuições da Banca de Qualificação. O objetivo dessa reorganização foi otimizar a eficiência e a eficácia dos instrumentos, garantindo que eles capturassem de maneira precisa e abrangente as percepções e conhecimentos dos estudantes.

Diante disso, o processo de planejamento e reorganização dos materiais que compuseram o **Estudo Definitivo (ED)** e que foram empregados na produção de dados foi dividido em dois eixos ou etapas principais, conforme figura 2 disposta na página 61. Cada um com objetivos específicos e complementares para garantir uma abordagem abrangente. No primeiro eixo, havia dois instrumentos, o primeiro (IPD – I) considerou alguns pontos importantes, como, por exemplo, o contexto sociocultural e econômico dos estudantes dispostos em trinta e duas (32) questões abertas e fechadas. Esta etapa foi essencial para compreender as realidades diversas dos estudantes, suas experiências e necessidades. Ao levar em conta esses aspectos, o planejamento pôde abordar de maneira mais precisa as particularidades e desafios enfrentados pelos estudantes em seu cotidiano.

O segundo instrumento desse primeiro eixo contava com dezenove (19) perguntas e visava conhecer quais os conhecimentos prévios do alunado sobre a Ditadura civil-militar do Brasil empreendida em 1964 e a violação de direitos humanos. Através de questionários e discussões, foi possível mapear o nível de familiaridade dos alunos com os temas abordados, identificando lacunas e áreas de interesse que necessitavam de maior aprofundamento. Esse diagnóstico inicial permitiu a elaboração de estratégias pedagógicas mais alinhadas com os objetivos da pesquisa, bem como as necessidades educacionais dos estudantes, garantindo que o conteúdo fosse acessível e significativo para todos.

Por fim, o segundo eixo era composto por quatro instrumentos: IPD – III e V tinham como objetivo a apreciação, análise e discussão dos filmes *Zuzu Angel* e

Batismo de Sangue. Após debate e análise de cada um dos filmes, foram propostas duas atividades práticas: a produção de um e-mail endereçado a um estudante do segundo ano do Ensino Médio, configurando o IPD IV e a produção de um vídeo curto de no máximo 5 minutos, caracterizado como IPD VI.

Estas etapas práticas foram concebidas para incentivar a interação crítica dos alunos com os materiais audiovisuais assistidos e analisados, promovendo uma imersão detalhada das representações históricas presentes nos filmes. A atividade de produção de um e-mail e de um vídeo curto permitiu que os estudantes expressassem suas interpretações e reflexões de maneira criativa e colaborativa, consolidando o aprendizado de forma ativa e participativa. Esses três eixos integrados não só enriqueceram a compreensão histórica dos alunos sobre a ditadura civil-militar e os direitos humanos, mas também fomentaram habilidades críticas essenciais para a construção do conhecimento.

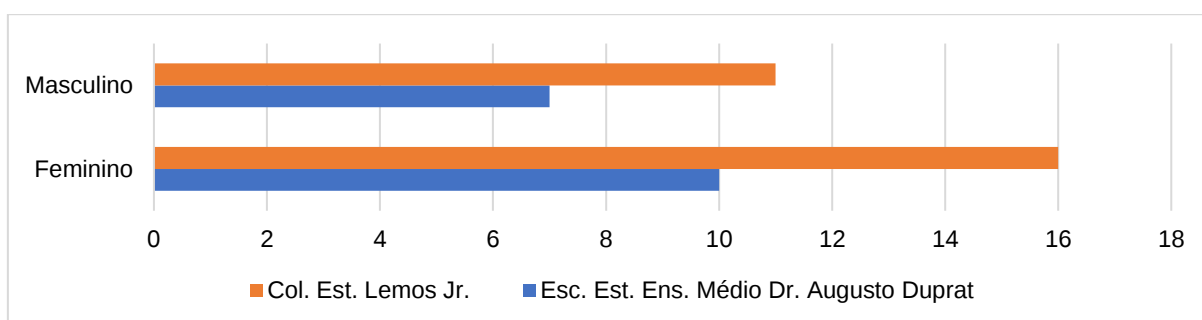
4.3 Instrumento de Produção de Dados I: Do perfil dos partícipes da pesquisa

O Instrumento de Produção de Dados I (IPD - I) foi o primeiro instrumento posto em prática junto aos estudantes, visando compreender quem eram os sujeitos participantes do processo de pesquisa, uma vez que o estudo definitivo foi realizado durante o segundo semestre de 2023.

Em um primeiro momento, a análise dos materiais seria realizada por instituição escolar. A ideia inicial era examinar os dados de cada escola separadamente, para identificar particularidades e contextos específicos de cada instituição. Entretanto, devido à metodologia adotada – a análise de conteúdo empregada para o tratamento dos dados produzidos pelos estudantes – percebeu-se que essa abordagem poderia levar à duplicidade de informações e à dispersão dos resultados. Para evitar esse problema e garantir uma análise mais consistente, optou-se por agrupar os dados catalogados das duas escolas. Dessa forma, foi possível integrar as informações, eliminando redundâncias e facilitando a identificação de padrões e tendências comuns entre as diferentes instituições. A decisão de unificar os dados também permitiu uma análise mais robusta, oferecendo uma visão ampla e representativa de algumas práticas educacionais sobre a construção do aprendizado dos estudantes.

Dito isso, para definirmos o perfil do público que participou do processo de construção da pesquisa final, é importante retomar alguns dados. Esses dados referem-se ao total de participantes do estudo em números absolutos; este correspondeu a quarenta e quatro (44) estudantes. Deste número, temos vinte e sete (27) participantes do sexo feminino, que corresponde a 61,4%, enquanto dezessete (17) são do sexo masculino, o que corresponde a 38,6% dos estudantes participantes. Esses dados referem-se aos discentes devidamente matriculados em uma das escolas parceiras e participantes da pesquisa. Estes foram agrupados em dois grupos escolares: Estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat com dezessete (17) estudantes participantes e o Colégio Estadual Lemos Júnior correspondendo a vinte e sete (27) discentes. O gráfico abaixo exemplifica os dados apresentados:

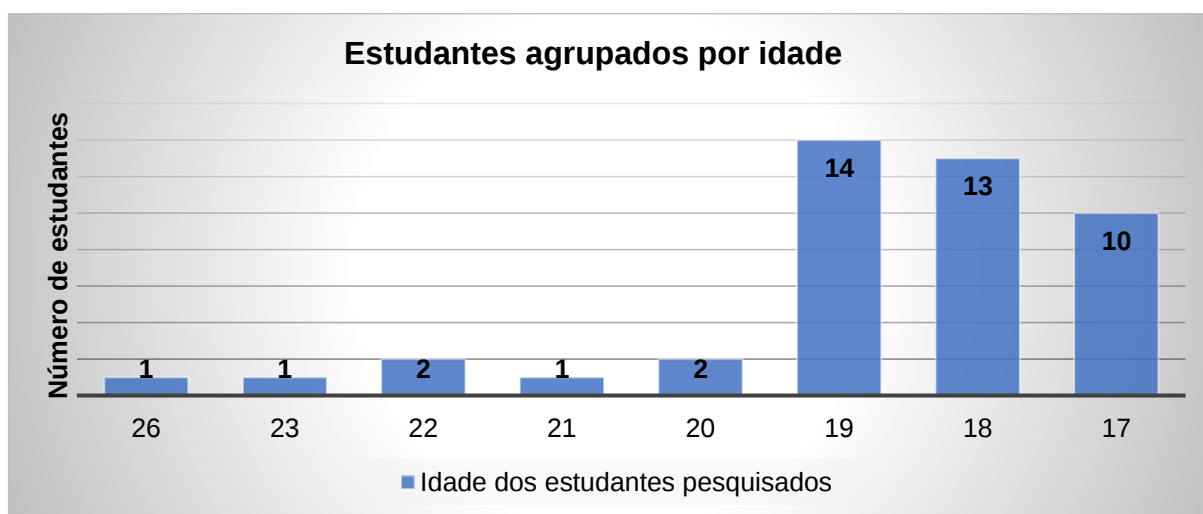
Gráfico 5: Divisão dos estudantes por instituição e gênero



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

O gráfico acima compara a distribuição de gênero dos jovens participantes do estudo nas duas instituições pesquisadas: Colégio Estadual Lemos Jr. e Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat. A análise indica que, em ambas as instituições de ensino, há predominância de estudantes do gênero feminino, mas em proporções diferentes. O Colégio Lemos Jr., por exemplo, apresenta uma disparidade de gênero um pouco maior. Em relação a idade dos estudantes, o público participante possuía idades distintas, variando entre 17 e 26 anos de idade, como podemos perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Faixa etária dos estudantes



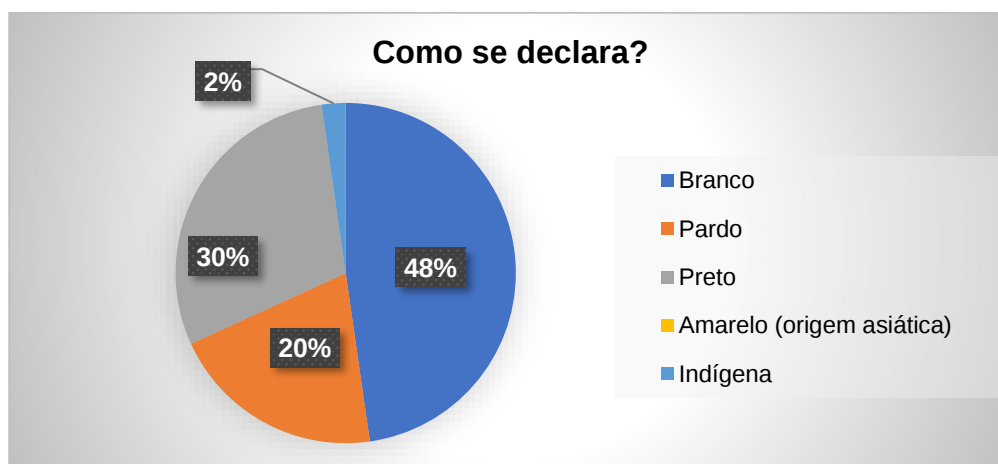
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

O gráfico seis, disposto acima, apresenta a faixa etária dos estudantes pesquisados neste estudo, mostrando a quantidade de indivíduos em cada idade. Ao realizarmos a média ponderada dos estudantes, considerando as frequências específicas de cada faixa etária, obtivemos um valor de 18,6 anos. Isso reflete a predominância de participantes com idade entre 18 anos e 19 anos, que tiveram as maiores frequências, respectivamente, 13 e 14. Dessa forma, podemos observar que a maioria dos participantes são jovens que se encontram no início da fase adulta. Isso indica que a maioria dos participantes está em torno da faixa etária típica do final do Ensino Médio, enquanto os outros podem representar exceções por diversos motivos.

O processo de análise da questão socioeconômica dos estudantes é um aspecto fundamental para que possamos compreender o contexto em que estão inseridos e os possíveis desafios de acesso à cultura que, por ventura o alunado possa enfrentar em sua jornada escolar. Para isso, alguns dos questionamentos presentes no instrumento abordavam dimensões como a declaração de raça, situação de trabalho e renda familiar. Podemos dizer que a diversidade racial entre os estudantes é significativa, refletindo uma composição heterogênea do grupo pesquisado. Perguntamos aos participantes como se identificam racialmente de acordo com as categorias expressas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para entender melhor como as questões raciais podem influenciar suas experiências

educacionais e socioeconômicas. O gráfico disposto a seguir exemplifica os dados catalogados:

Gráfico 7: Identificação racial dos estudantes a partir da classificação do IBGE



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

O gráfico 7, demonstra que a maioria, composta por 48% dos estudantes se declaram como branco, 30% como preto, 20% como pardo e, apenas 2% como indígena. Não há representatividade declarada para a categoria amarela (origem asiática). Essa distribuição revela uma representatividade significativa de estudantes pretos e pardos, indicando diversidade racial/étnica no grupo pesquisado.

Outra dimensão investigada foi a situação de trabalho dos estudantes e a renda familiar. Saber se eles trabalham ou não ajuda a entender como conciliam estudos e emprego, e quais são as atividades que desempenham durante o tempo livre. Do público total de participantes, vinte e oito (28) desempenham algum tipo de função remunerada de maneira formal ou informalmente. Enquanto dezesseis (16) apenas se dedicam aos estudos. Ao perguntamos sobre a renda familiar para avaliar a situação econômica e como ela influencia no acesso a recursos tecnológicos e serviços culturais, percebemos que os estudantes que trabalham, auxiliam de alguma maneira no complemento da renda em casa, cuja renda familiar média é de até dois (02) salários-mínimos e meio, ou seja, R\$ 3.300,00, considerando o valor de R\$ 1.320,00 pago a partir do mês de maio de 2023. Diante desses dados, a renda familiar é um indicador fundamental do nível socioeconômico dos estudantes e os dados obtidos

através dessas perguntas foram fundamentais para traçar um perfil socioeconômico dos estudantes e identificar o acesso a produtos e serviços.

Um dado importante que merece ser destacado é a composição familiar dos estudantes, onde temos um panorama diversificado, como podemos vislumbrar no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Composição familiar dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

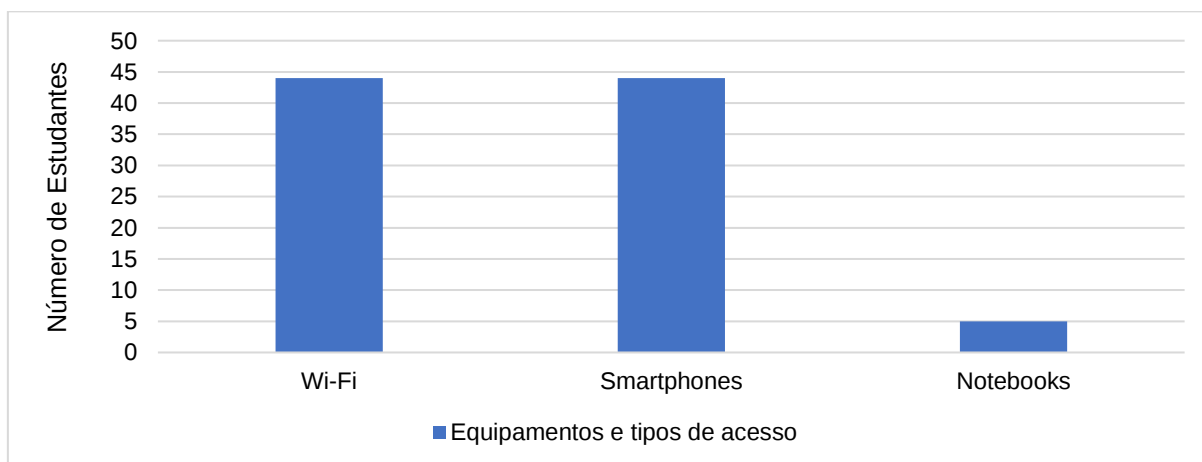
Percebemos no gráfico acima que o arranjo familiar é formado, na maioria das vezes, pelos pais e irmãos(as). Nesse caso, onze (11) estudantes relataram que na moradia residem até três pessoas, ou seja, formado pelos pais e o estudante. A mesma numeração também foi apontada por outros onze (11) alunos, informando que residem apenas com a mãe e irmãos. Apenas um (01) mencionou que reside com os avós paternos. Já quatorze (14) discentes mencionaram que em suas residências moram entre quatro e cinco integrantes, que compreende os pais e irmãos. Enquanto uma (01) aluna apontou que junto com ela residem mais de seis pessoas, sendo companheiro e os filhos. Além disso, houve três (03) casos em que os estudantes residem sozinhos.

Outro ponto importante diz respeito ao tipo de escola frequentada pelos estudantes ao longo do Ensino Médio. Dos quarenta e quatro (44) estudantes, trinta e nove (39) cursaram o Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas, frequentemente transferindo-se de uma escola para outra devido a mudanças relacionadas a emprego ou residência. Ademais, cinco (05) estudantes, que anteriormente possuíam um histórico de matrículas em escolas privadas, acabaram

migrando para a rede pública durante a pandemia. Essa mudança foi motivada principalmente por questões financeiras, à medida que as famílias enfrentaram dificuldades econômicas causadas pela crise sanitária e suas repercussões socioeconômicas, conforme mencionado pelos próprios jovens. Essas informações revelam ainda que o processo de transição do ensino privado para o público, especialmente em um contexto de crise, pode ter influenciado a adaptação dos estudantes aos novos ambientes de aprendizagem.

As perguntas relativas ao acesso à internet, o tipo de acesso e qual o equipamento eletrônico utilizado por eles são cruciais para entendermos como os estudantes se informam sobre os principais acontecimentos e têm acesso a serviços de *streaming*, por exemplo. Para visualizar os conteúdos disponibilizados pelas plataformas de conteúdos digitais/midiáticos, é necessário ter acesso à *internet*, o que também reflete aspectos econômicos do grupo. O gráfico disponível a seguir representa esses aspectos:

Gráfico 9: Acesso à internet e equipamentos utilizados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

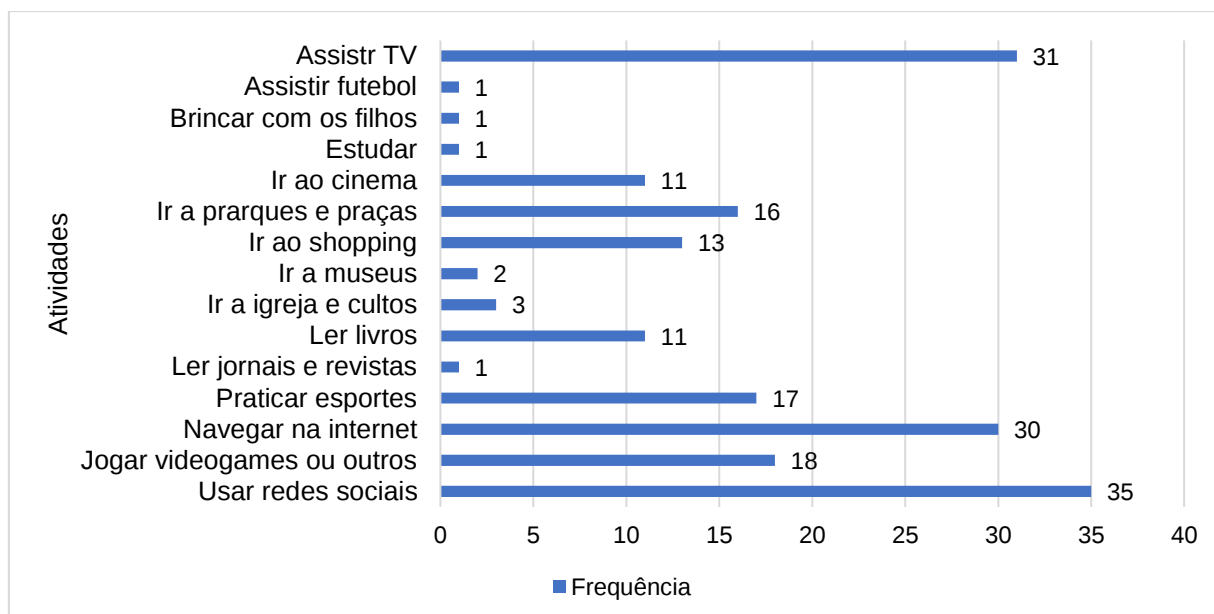
Ao analisarmos o gráfico 9, percebemos que todos os estudantes pesquisados possuem acesso ao sistema de internet através do *Wi-Fi*, o que indica uma base mínima de infraestrutura tecnológica em suas residências. A maioria dos estudantes acessa a rede principalmente através de seus equipamentos celulares, o que sugere que os *smartphones* são os dispositivos mais acessíveis e utilizados para fins educativos e de entretenimento. Essa predominância do uso de celulares pode ser

atribuída à sua portabilidade, facilidade de uso e ao fato de serem mais econômicos em comparação com outros dispositivos eletrônicos. Além disso, cinco estudantes mencionaram que também utilizam *notebooks* para acessarem a *internet*. O uso desse equipamento tecnológico pode oferecer algumas “vantagens” adicionais, como telas maiores, teclados físicos e a capacidade de realizarem tarefas que podem ser mais difíceis ou menos eficientes em dispositivos móveis. A posse de *notebooks* por parte desses estudantes pode indicar uma melhor condição econômica ou uma preocupação maior com a qualidade da experiência educacional e de acesso à informação.

A variação nos tipos de dispositivos utilizados também pode impactar a forma como os estudantes interagem com os conteúdos digitais. Aqueles que possuem *notebooks* podem ter uma experiência mais enriquecedora ao realizarem pesquisas, escreverem textos ou assistirem vídeos em uma tela maior. Por outro lado, os estudantes que dependem exclusivamente de celulares podem enfrentar desafios relacionados ao tamanho da tela e à facilidade de digitação. Compreender esses aspectos é fundamental para percebermos pontos relacionados à ordem econômica do grupo pesquisado. A posse de diferentes tipos de dispositivos e o acesso ao *Wi-Fi* refletem um nível básico de conectividade, mas também apontam para possíveis desigualdades na qualidade desse acesso. Estudantes que têm acesso apenas a celulares podem estar em desvantagem em comparação com aqueles que possuem *notebooks*, especialmente em atividades que requerem maior interação e produção de conteúdo. Entretanto, é necessário mencionar, que atualmente muitos *smartphones* possuem tecnologia de alta qualidade, que permite o uso desses eletrônicos não apenas para entretenimento através de redes sociais e consumo de mídia, mas também como ferramentas para produtividade, aprendizado e comunicação em diversos contextos profissionais e educacionais. Apesar disso, cabe destacar ainda, que dependendo da realidade digital, muitos participantes da pesquisa, considerando sua realidade não desfrutam de equipamentos tecnológicos de última geração.

As atividades realizadas pelos estudantes no tempo livre foi outro questionamento ponderado no instrumento. As respostas apresentadas refletem seus interesses pessoais e a necessidade de cada um equilibrando diferentes atividades, como podemos perceber no gráfico abaixo:

Gráfico 10: Atividades realizadas pelos estudantes no tempo livre



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I. OBS.: Os estudantes marcaram mais de uma alternativa, por isso, os dados não representam 100%.

Analisando os dados referentes às atividades que os estudantes costumam fazer durante seu tempo livre, podemos observar através do gráfico 10, que a utilização de redes sociais é a atividade mais comum, com trinta e cinco (35) menções. Em seguida, muitos estudantes passam seu tempo navegando na internet, com trinta (30) menções, e assistindo TV, com trinta e uma (31) menções.

Esses dados corroboram com os resultados de pesquisas recentes sobre o tempo de tela ao qual jovens e adolescentes são expostos durante o seu dia a dia. Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Alimentação e Nutrição da Universidade Federal do Paraná (2023), realizado com 1200 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio de trinta escolas estaduais do Paraná, revelou que 74,4% dos pesquisados passavam um tempo excessivo frente às telas (*smartphones, tablets, laptops, tv e videogames*) (Antoniassi *et al*, 2024). Além desta pesquisa, um estudo global, realizado pela *Electronics Hub*, com base nos dados do relatório “Digital 2023: *Global Overview Report*” da *Data Reportal*, analisou o tempo de tela em diferentes países. O Brasil ocupa a 2ª posição no ranking dos países pesquisados. Segundo a pesquisa, os brasileiros passam mais da metade do tempo em que estão acordados expostos a telas, correspondendo a 56,6% desse período. Neste ranking, o Brasil está atrás apenas da África do Sul (Teixeira, 2023).

Diante desses dados, a questão que emerge, é como equilibrar os impactos dessa exposição em um cenário onde o uso de dispositivos digitais se tornou quase inevitável para atividades educativas, sociais e de lazer. Embora as telas proporcionem acesso à informação, interação social e entretenimento, também carregam consequências muito preocupantes para a saúde física, mental e social dos jovens.

Um ponto a ser problematizado é a dualidade do uso das telas, principalmente após a pandemia do covid-19: se, por um lado, elas democratizam o acesso ao conhecimento e promovem habilidades tecnológicas fundamentais para o mundo contemporâneo, por outro, também fomentam comportamentos sedentários, distúrbios de sono e impactos negativos na saúde mental, como ansiedade e depressão, principalmente quando o uso é excessivo. Isso levanta a necessidade de repensar a qualidade do tempo de tela, enfatizando não apenas a quantidade, mas também o tipo de conteúdo que é acessado.

Jogar videogames ou outros jogos também é uma atividade popular. A prática de esportes é mencionada por dezessete (17) estudantes, indicando um interesse significativo em atividades físicas. Ir ao shopping é outra atividade bastante realizada pelo alunado, seguido por ir a parques e praças. Ler livros, por exemplo, é uma atividade que foi mencionada por onze (11) estudantes, assim como a prática de ir ao cinema.

Menos comuns, mas ainda presentes no cotidiano dos estudantes, são as atividades relativas a ir à igreja e cultos, ir a museus, ler jornais e revistas, estudar, brincar com os filhos e assistir futebol. Esses dados sistematizados através do gráfico anterior, indicam que, embora a maioria dos estudantes utilize seu tempo livre para atividades de entretenimento e lazer, como usar redes sociais, navegar na internet e assistir TV, há também um número considerável que se dedica a realizar práticas mais físicas ou culturais, como praticar esportes, ler e visitar museus. A diversidade de atividades que são realizadas pelos jovens participantes dessa investigação, reflete uma variedade de interesses e estilos de vida entre os estudantes.

Na segunda parte deste primeiro Instrumento de Produção de Dados (IPD), apresentamos um total de dezenove perguntas que exploravam temas relacionados a filmes, educação e outros assuntos. As duas primeiras perguntas do formulário focavam em descobrir se os estudantes costumavam assistir filmes e/ou séries

durante seu tempo livre e quais eram os motivos que os levavam a realizar essa atividade. Os resultados dessas perguntas revelaram que a maioria, composta por 98% dos estudantes, afirmou que assistia a filmes e séries de forma regular em seus momentos de lazer. As razões e justificativas apontadas para esse hábito foram diversas e incluíam desde o desejo de entretenimento e relaxamento, até o interesse em aprender novas culturas, idiomas e adquirir conhecimentos por meio de documentários e outras produções. Alguns estudantes também mencionaram que assistir a filmes e séries era uma forma de socialização, visto que a narrativa fílmica se torna um objeto a ser discutido com amigos e/ou familiares. O quadro disponível a seguir exemplifica as diferentes razões que levam os estudantes a assistirem a filmes e/ou séries em seu tempo ocioso:

Quadro 10: Motivos que levam os estudantes a assistir filmes no tempo livre

RAZÕES	Nº ABSOLUTO	%
Entretenimento	10	22,72%
Distração	6	13,64%
Prazer	6	13,64%
Tédio	6	13,64%
Para passar o tempo	5	11,36%
Socialização	5	11,36%
Lazer	3	6,82%
Conhecimento	2	4,54%
Não assisto filmes e séries	1	2,28%
TOTAL	44	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

Os dados disponíveis no quadro acima, sobre as motivações dos estudantes para assistir filmes e séries, revelam uma diversidade de pretextos, destacando-se algumas tendências. Por exemplo, dos 44 estudantes pesquisados, a maioria relatou assistir filmes e séries regularmente, com apenas um estudante afirmando não ter esse hábito como os demais.

Entre os motivos mencionados pelos pesquisados, temos a busca por entretenimento sendo a mais citada, com 22,72% dos estudantes, correspondendo a dez (10) respostas, indicando que assistem filmes e séries principalmente para se divertirem. De acordo com David Buckingham (2007), em estudos realizados sobre mídia e educação, o entretenimento é uma função central do consumo de mídia,

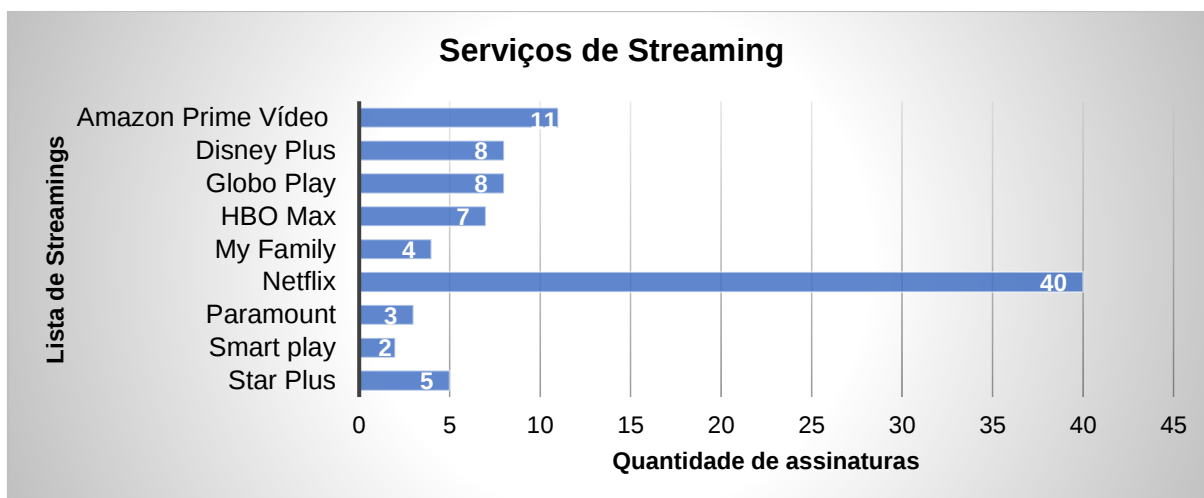
proporcionando um meio de relaxamento e ao mesmo tempo diversão para o bem-estar dos jovens. O prazer, que pode ser considerado um sinônimo de entretenimento neste contexto, também foi uma motivação significativa, com 13,64% (seis respostas) dos estudantes apontando-o como razão principal para realização de tal atividade.

Outros motivos elencados incluem também a distração e o combate ao tédio, cada um representando 13,64% das respostas (seis estudantes para cada motivo). Isto sugere que muitos estudantes recorrem a filmes e séries como uma forma de aliviar o estresse, escaparem da monotonia do dia a dia ou ainda para preencherem o tempo livre de maneira agradável. Essas respostas encontram amparo teórico nos estudos realizados por Buckingham (2007), destacando que a mídia serve frequentemente como uma “válvula de escape”, permitindo aos jovens e adolescentes desviarem-se das pressões sociais e escolares. A socialização também emerge como uma razão importante, com 11,36% dos estudantes (cinco respostas) assistindo filmes e séries para interagirem com amigos e familiares. De forma semelhante, 11,36% dos jovens relataram ainda que assistem filmes e séries simplesmente para passar o tempo. A pesquisa de Buckingham sublinha ainda que a mídia tem um papel significativo na construção de laços sociais, proporcionando tópicos comuns de conversa e atividades compartilhadas que fortalecem as relações interpessoais.

Por outro lado, o lazer foi citado por 6,82% dos estudantes (três respostas), destacando o aspecto recreativo dessa atividade. Buckingham (2007) explica que o lazer é um componente fundamental na vida dos jovens, contribuindo para um equilíbrio saudável entre trabalho e diversão. Já a busca por conhecimento foi mencionada por apenas 4,54% (duas respostas), indicando que, embora alguns estudantes assistissem filmes e séries como uma fonte de aprendizado, essa não era a motivação predominante entre a maioria dos jovens pesquisados. Para o autor supracitado, embora a mídia possa ser educativa, a principal atração para os jovens é frequentemente o entretenimento e a diversão, com o aprendizado sendo um benefício de ordem secundária.

A questão vinte e sete, solicitava que os estudantes indicassem quais eram os serviços de *streaming* que utilizavam. No gráfico a seguir é possível percebermos a diversidade de serviços aos quais os estudantes possuem acesso, fornecendo uma visão abrangente das preferências e hábitos de consumo de mídia entre os jovens pesquisados, conforme podemos perceber no gráfico abaixo:

Gráfico 11: Serviços de *Streaming* assinados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I. OBS.: Os estudantes citaram mais de um serviço de *streaming* em suas respostas.

A análise dos dados contidos no gráfico acima sobre as plataformas de *streaming*, revela uma preferência entre os estudantes, com algumas opções destacando-se significativamente sobre outras. A plataforma mais popular de longe é a *Netflix*, com quarenta (40) estudantes indicando que a utilizam. Isso representa a maioria dos estudantes e sugere ainda que a *Netflix* é a escolha dominante, provavelmente devido à sua ampla biblioteca de conteúdo, interface amigável e forte presença no mercado nacional e internacional. Além é claro, de oferecer uma “resolução da imagem, com a frequência em que a imagem se mantém estável ao longo da reprodução, a velocidade de carregamento dos sites e aplicativos, além da nitidez do som, tanto instrumental quanto vocálico” (Oliveira, Pinheiro & Dutra, 2023, p. 8). Embora seu preço não seja tão acessível, esta é uma das opções mais caras disponíveis no mercado atualmente, considerando o plano padrão sem anúncios⁴⁰. O professor e teórico norte-americano Henry Jenkins (2006), em seus estudos sobre comunicação e mídia, argumenta que a convergência midiática tem transformado a maneira como o conteúdo é produzido e consumido, permitindo que plataformas como a *Netflix* se tornem centrais na vida dos consumidores. A *Netflix* exemplifica a convergência de mídia, onde diversos tipos de conteúdo (filmes, séries, minisséries,

⁴⁰ Para mais informações sobre o preço dos serviços de *streamings*: <https://www.omelete.com.br/streaming/streaming-quanto-custa-assinaturas-planos>.

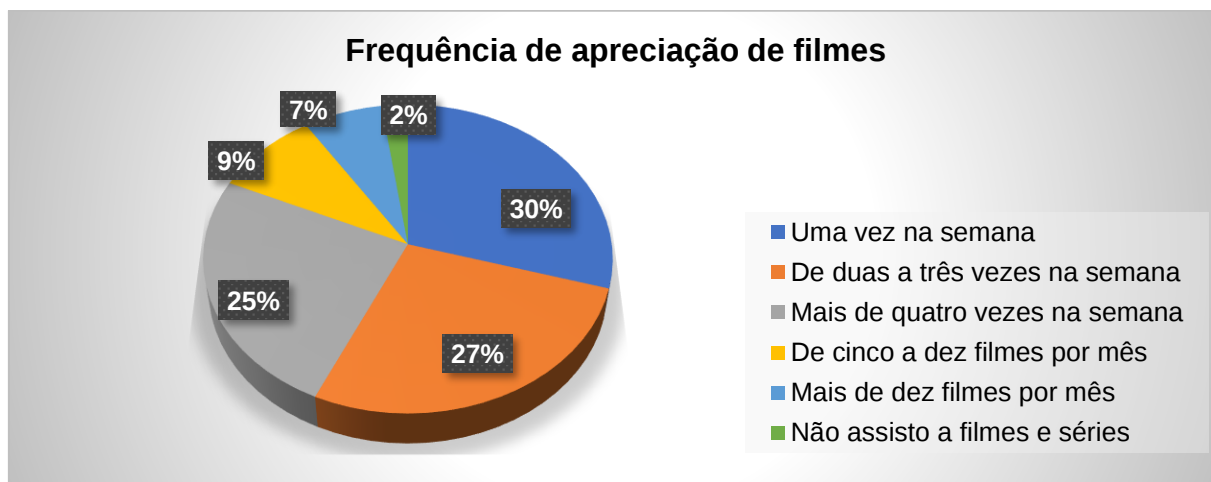
documentários, novelas e curtas) são acessíveis em um único espaço digital, promovendo uma experiência de consumo integrada e contínua.

O serviço prestado pela *Amazon Prime Vídeo* ocupa a segunda opção neste ranking, com onze (11) estudantes mencionando-a como uma das plataformas das quais utilizam. Ocupando o terceiro lugar, temos a *Disney Plus* e a *Globo Play* que seguem cada uma com oito (8) estudantes assinando o serviço. Em quarta posição, temos a plataforma *HBO Max*, atualmente ressignificada apenas como *Max*, sendo mencionada por sete (7) estudantes. Na sequência encontra-se o *Star Plus*, que recentemente unificou-se com a *Disney Plus*, sendo utilizada por cinco (5) estudantes. Em menor escala temos os serviços do *My Family*, que recentemente teve uma ressignificação em seu nome para *Eppi Cinema* com quatro (4) estudantes, *Paramount* com três (3) estudantes e *Smart Play*, com apenas dois (2) estudantes. Esses dados podem indicar ainda, que plataformas mais convencionais de cinema e talvez serviços menos conhecidos ou especializados não são as principais escolhas dos estudantes para consumo regular de filmes e séries. Nesse sentido, a análise realizada vai ao encontro das pesquisas realizadas por Jenkins (2006) destacando que as plataformas digitais de sucesso são aquelas que conseguem agregar valor aos seus serviços, oferecendo não apenas conteúdo, mas também uma experiência de usuário superior, uma característica evidente nas plataformas mais populares como a *Netflix* e a *Amazon Prime Vídeo*. Essa análise revela ainda, que os estudantes preferem plataformas de *streaming* conhecidas e bem estabelecidas, com a *Netflix* claramente liderando o mercado mesmo tendo uma queda nas assinaturas devido a políticas de não compartilhamento de senhas. Como foi possível percebermos, existe uma diversidade de plataformas citadas pelos discentes, no entanto, demonstra que há um interesse significativo em várias opções que oferecem conteúdos exclusivos e ao mesmo tempo variados e que possam ser consumidos a qualquer momento e lugar.

Outra questão abordada no formulário referia-se à frequência com que os jovens assistiam a filmes e séries em casa. Essa pergunta tinha por objetivo, buscar compreender o papel que o entretenimento audiovisual desempenhava na vida dos alunos, especialmente no contexto atual, onde o acesso a plataformas de *streaming* e a conteúdos digitais por meios das redes sociais como o *Instagram* e *TikTok*, tornou-se mais difundido. A frequência com que os estudantes consomem esse tipo de mídia pode revelar não apenas seus hábitos de lazer, mas também como o entretenimento

audiovisual influencia suas percepções e conhecimentos fora do ambiente escolar. O gráfico disponível a seguir representa as respostas dos estudantes.

Gráfico 12: Frequência de apreciação de filmes/séries em casa pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

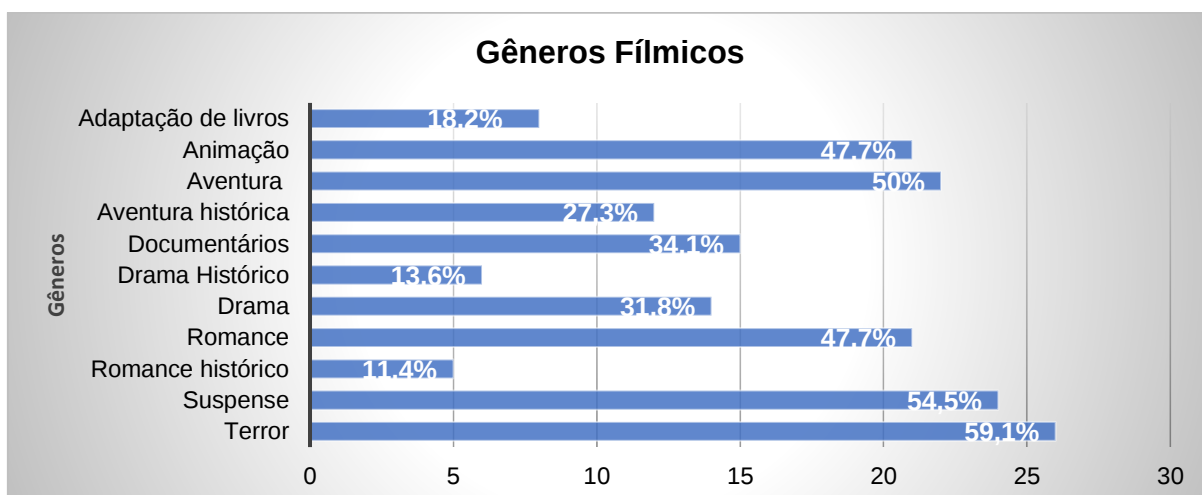
Analizando os dados contidos no gráfico 12, sobre a frequência com que os estudantes assistem a filmes e séries em casa, percebemos algumas situações discrepantes. Os números apresentados revelam padrões de consumo que variam bastante entre os estudantes pesquisados. Para começar, percebemos que 30% dos jovens assistem a filmes e séries pelo menos uma vez por semana. Esse percentual pode indicar que, para esse grupo, que corresponde a treze (13) estudantes, assistir a filmes e séries é uma atividade regular, mas não diária, podendo ser considerado como um “ritual” semanal para relaxar ou se divertir. Já 27% deles assistem de duas a três vezes na semana, o que mostra um nível maior de engajamento. Esse grupo parece assistir filmes e séries como uma forma mais frequente de lazer e entretenimento, talvez para desestressar, passar o tempo ou ainda como conhecimento, conforme evidenciado em análises realizadas anteriormente.

Percebemos também que 25%, o que equivale a onze (11) estudantes, assistem a filmes e séries mais de quatro vezes na semana! Esse alto nível de consumo sugere que essas mídias são uma parte importante da rotina diária desses estudantes, servindo como uma fuga constante ou uma forma de manter-se atualizado com suas séries e filmes favoritos. Em uma frequência um pouco menor, 9% dos estudantes assistem de cinco a dez filmes por mês. Esse grupo, composto por quatro

(04) estudantes podem preferir assistir a filmes em vez de séries ou ter horários mais irregulares para assistir. Além disso, 7% dos estudantes assistem mais de dez filmes por mês, indicando também um alto nível de interesse e dedicação ao consumo desse tipo de mídia audiovisual. Esses três (03) estudantes provavelmente dedicam uma parte significativa do seu tempo livre a atividade de apreciação fílmica. Por outro lado, apenas 2% dos estudantes não assistem a filmes e séries. Esses dados demonstram ainda que a maioria dos estudantes participantes do estudo encontram valor e prazer nesse tipo de entretenimento.

Na questão seguinte, o alunado foi questionado sobre os gêneros fílmicos que assistiam. Ao realizar o processo de catalogação e análise desses dados sobre os gêneros de filmes preferidos pelos estudantes, pudemos identificar diversas preferências. O gráfico exposto abaixo, demonstra a tabulação dos resultados:

Gráfico 13: Gêneros fílmicos assistidos pelos estudantes durante o tempo livre



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I. OBS.: Os estudantes marcaram mais de uma alternativa, por isso, os dados não contemplam 100%.

Os dados contidos no gráfico 13, revelam uma preferência bem diversificada entre os estudantes, com uma forte inclinação para os gêneros de terror, suspense, romance, animação e aventura. A popularidade desses gêneros pode sugerir uma busca por emoções fortes ou ainda a procura por histórias que sejam consideradas mais envolventes. Ao mesmo tempo, o interesse por documentários e dramas históricos indica uma valorização de conteúdos que oferecem profundidade emocional e conhecimento.

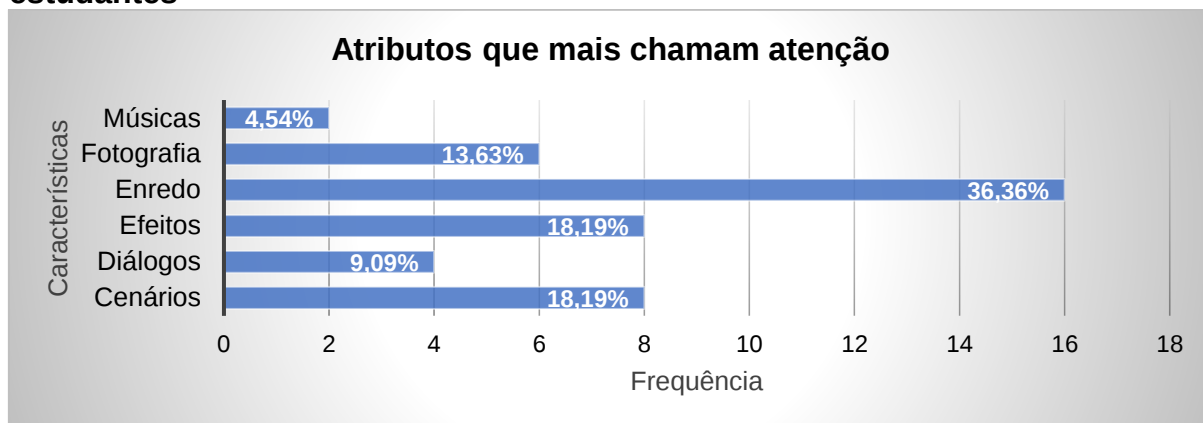
Essa diversidade nas preferências de gêneros cinematográficos e televisivos também se relaciona com o papel que os personagens desempenham na vida dos espectadores, neste caso, os estudantes pesquisados. Como observado por John Thompson na obra *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa* (2011),

[...] os personagens que se apresentam nos filmes e nos programas de televisão tornam-se referências comuns para milhões de indivíduos que podem nunca interagir um com o outro, mas que partilham, em função de sua participação numa cultura mediada, de uma experiência comum e de uma memória coletiva (Thompson, 2011, p. 219).

A ampla gama de gêneros preferidos pelos estudantes indica não apenas suas necessidades emocionais variadas, mas também como esses personagens e histórias contribuem para uma memória coletiva compartilhada, criando pontos de conexão entre indivíduos dentro da cultura mediada. Dessa forma, os gêneros populares refletem tanto as preferências pessoais quanto a construção de uma experiência cultural comum.

Além do gênero fílmico, o formulário questionava ainda sobre o processo de caracterização histórica que mais chamava atenção dos estudantes quando assistiam um filme. O gráfico disponível abaixo apresenta essa organização:

Gráfico 14: Atributos presentes no filme que mais chamam atenção dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

Ao analisarmos os dados sobre os elementos que mais atraem os estudantes em filmes e séries, percebemos no gráfico algumas preferências. O enredo é, sem

dúvida, o aspecto mais valorizado pelos jovens, com 36,36%, o equivalente a dezesseis deles que consideram esse aspecto o mais importante. Isso pode revelar que a maioria dos estudantes aprecia histórias bem construídas e envolventes que, prendem atenção e geram interesse contínuo ao longo da narrativa fílmica. Thompson (2013) argumenta que a mídia narrativa, através de filmes e séries, é uma forma de produção de sentido cultural para quem assiste. As narrativas filmográficas ajudam a estruturar a experiência e a interpretar a realidade, oferecendo modelos de comportamento e formas de entender o mundo.

Na sequência de nossas análises, temos os quesitos: cenários e efeitos especiais, ambos contabilizaram 18,19% das preferências, referente a oito (08) estudantes cada. Esse dado indica que alguns discentes valorizam a parte visual das produções, apreciando tanto os ambientes em que as histórias se desenrolam quanto os efeitos que tornam essas histórias mais realistas e impactantes. Ao nos amparamos nos escritos de Thompson (2013), o autor destaca os elementos visuais e espetaculares como componentes essenciais no processo de criação de um apelo estético e na capacidade da mídia de envolver emocionalmente os espectadores. Cenários e efeitos especiais, nesse caso, não apenas possuem a função de adornar a narrativa, mas contribuem para o desenvolvimento imersivo e a verossimilhança das histórias que são contadas, buscando capturar a atenção e a imaginação dos espectadores e, consequentemente aumentar a imersão fílmica.

Outro quesito, como a fotografia, foi ponderado por seis (06) educandos, que totalizam 13,63% das preferências. Isso reflete um menor interesse pela estética e composição visual das cenas, o que contribui para a imersão e a apreciação artística dos filmes e séries. Os diálogos são importantes para 9,09% dos estudantes. Esse grupo, composto por apenas quatro (04) integrantes, podem valorizar a escrita e a forma como os personagens se comunicam, o que pode enriquecer a experiência narrativa e proporcionam uma conexão maior com os personagens e a trama fílmica. Segundo Thompson (2013), a comunicação verbal em filmes e séries é essencial para que ocorra a construção de identidades e o desenvolvimento de relações sociais. Nesse sentido, os diálogos ajudam a moldar personalidades, desenvolver conflitos e transmitir valores culturais, sendo, portanto, um componente essencial da estrutura da narrativa audiovisual.

Por fim, dois (02) estudantes mencionaram as músicas, o que equivale a 4,54% do total, sendo o elemento menos valorizado entre os listados. Embora a trilha sonora possa ser importante para criar o clima e intensificar as emoções, parece que, para a maioria dos estudantes, outros elementos como enredo, cenários e efeitos têm uma importância maior. Para Thompson (2013), a música na mídia tem um papel simbólico importante, mas sua menor valorização entre os estudantes pode indicar uma preferência por elementos narrativos e visuais diretamente relacionados à construção do sentido e à experiência emocional que ela possa proporcionar.

Os estudantes também foram questionados sobre seus hábitos de pesquisa após assistirem a um filme. Para nossa surpresa, dos quarenta e quatro (44) estudantes, trinta (30) mencionaram que não realizam nenhum tipo de pesquisa sobre os assuntos abordados na mídia assistida. No entanto, quatorze (14) estudantes indicaram que fazem algum tipo de pesquisa. Entre esses, alguns apontaram que pesquisam sobre livros ou filmes que foram sugestionados na obra assistida. Outros demonstraram interesse em buscar informações sobre os atores do filme, ano de lançamento e curiosidades de produção. Há também aqueles que pesquisam sobre temáticas que não compreenderam ao assistir ao filme, ou ainda buscam informações sobre aspectos e culturas representados na obra, como, por exemplo, a nórdica e asiática. Além disso, alguns estudantes procuram *reviews*⁴¹ no *YouTube* para obter maiores informações que não foram captadas, percebidas na leitura inicial do filme, expandindo assim seu entendimento para além do que foi abordado na narrativa.

As perguntas seguintes dispostas no instrumento de pesquisa estavam centradas em diversos aspectos relacionados ao uso de filmes no contexto escolar durante o Ensino Médio. O objetivo dessa parte do instrumento era explorar de maneira detalhada como os filmes eram integrados ao processo de escolarização e quais eram as percepções dos estudantes sobre essa prática.

Primeiramente, os estudantes foram questionados se haviam assistido a filmes durante as aulas de Ensino Médio. Esta questão buscava identificar a frequência e o contexto em que os filmes eram exibidos nas aulas, assim como os momentos específicos em que essa atividade ocorria. Em seguida, as perguntas focavam em entender em quais disciplinas os filmes eram utilizados com mais frequência. A intenção era compreender se havia uma aplicação predominante em áreas

⁴¹ *Reviews* são avaliações ou resenhas sobre determinado conteúdo ou produto.

específicas do currículo ou se a prática estava espalhada de forma mais equitativa entre diferentes componentes curriculares. Além disso, procurou-se saber se os estudantes se recordavam de algum título específico de filme que havia sido assistido em outros momentos na escola. Esta questão visava obter *insights* sobre quais filmes eram escolhidos pelos professores e como esses títulos estavam associados ao conteúdo e temáticas das aulas. Os estudantes também foram convidados a descrever a temática abordada pelo professor durante a exibição do filme, caso lembrassem, para entendermos melhor como os filmes eram utilizados pelos professores.

A última pergunta abordava a percepção dos estudantes sobre a eficácia dos filmes especificamente na área de História. Perguntamos se os estudantes acreditavam se era possível aprender História através da visualização de filmes, visando avaliar se os filmes eram vistos como “recursos pedagógicos” válidos para a compreensão e ensino dessa disciplina. Essas perguntas foram elaboradas para fornecerem uma visão abrangente e detalhada sobre o uso dos filmes no ambiente escolar, as práticas pedagógicas associadas a esses artefatos midiáticos e as percepções dos estudantes sobre o impacto educativo dos filmes. A análise das respostas forneceu dados valiosos sobre como os filmes são integrados no ensino, possibilitando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Em se tratando do primeiro questionamento, 95% dos respondentes, o equivalente a 42 estudantes, assistiram pelo menos uma vez a filmes durante o Ensino Médio em sala de aula em diferentes componentes curriculares. Em outra pergunta, os estudantes refletiram sobre os momentos específicos em que os filmes estavam presentes no cotidiano escolar. Eles destacaram várias ocasiões e métodos pedagógicos nos quais os filmes foram utilizados pelos professores como parte dos processos de ensino e aprendizagem. No quadro 11, disponível na página seguinte, é possível identificarmos os diferentes momentos, conforme destacado pelos estudantes em suas escritas.

Quadro 11: Momentos em que os filmes estão presentes no cotidiano escolar de acordo com os estudantes

MOMENTOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA %
Analisar a história representada	6	13,64%
Analisar e avaliar fontes	6	13,64%
Complemento dos temas da aula	3	6,82%
Discutir a matéria	4	9,10%
Finalizar a matéria	3	6,82%
Iniciar um tema/conteúdo	7	15,90%
Iniciar um debate	5	11,36%
Mostrar imagens (ilustração)	5	11,36%
Trabalhar com conceitos	5	11,36%
TOTAL	44	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

Ao analisarmos os dados do quadro acima, sobre a presença de filmes no cotidiano escolar dos estudantes, percebemos uma variedade de momentos em que os filmes são mencionados. Destaca-se o uso de filmes para iniciar um tema ou conteúdo, sendo este o mais frequente com 15,90%, de acordo com os discentes ou sete menções a este tópico. Depois com 13,64% temos análise e avaliação de fontes e análise da representação da história, sendo mencionado 6 vezes em ambas. Esses dados reforçam a importância de formar alunos com uma visão crítica sobre as produções audiovisuais, ajudando-os a questionar e interpretar o que consomem, especialmente em um mundo repleto de informações visuais.

É interessante notar que atividades descritas como iniciar debates, mostrar imagens (ilustração), e trabalhar com conceitos foram igualmente citados por cinco (5) estudantes o equivalente a 11,36% cada. Isso mostra que a utilização de filmes em momentos diferenciados e com propósitos definidos torna esses materiais versáteis na sala de aula, onde o professor utiliza o filme como uma ferramenta multidimensional incentivando o pensamento crítico, concretizando conceitos abstratos e facilitando a compreensão de ideias.

Outro dado relevante é a utilização de filmes para discutir a matéria após a exibição, sendo citado quatro (4) vezes, demonstrando que os filmes são usados como um ponto de partida para discussões sobre os tópicos abordados pelo professor, permitindo que os alunos conectem o conteúdo narrado no filme com a matéria estudada. Em menor escala, os estudantes apontaram que os filmes também são

utilização como complemento dos temas da aula e para finalizar um conteúdo, sendo mencionados por 6,82% dos estudantes, correspondendo a três menções cada, mostrando que os professores utilizam filmes para tornar as aulas dinâmicas e interessantes ou ainda sugerindo que os professores utilizam filmes para recapitular e/ou consolidar o conhecimento construído ao longo do estudo de um tema específico.

Os estudantes foram inquiridos se lembravam quais títulos fílmicos os professores teriam utilizados em suas aulas. Alguns conseguiram lembrar mais de um filme, enquanto outros se detiveram em mencionar apenas um. Em ambos os casos, todos os estudantes foram capazes de mencionar em quais disciplinas foram exibidos os filmes. No quadro abaixo, conseguimos vislumbrar os títulos que foram mencionados pelo alunado e os componentes em que os filmes foram utilizados, de acordo com os respondentes:

Quadro 12: Títulos fílmicos e componentes curriculares apontados pelos estudantes

TÍTULOS FÍLMICOS	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE MENÇÕES	%
A onda	História	2	2,5%
As sufragistas	História	4	5%
Black Mirror	Sociologia, Espanhol, Português e Inglês	1	1,25%
Chernobyl	Química, Geografia e História	3	3,75%
Collin em preto e branco	Sociologia e Português	3	3,75%
Escritores da liberdade	Ensino Religioso e Português	7	8,75%
Estrelas além do tempo	Matemática e Física	3	3,75%
Germinal	Geografia, História e Sociologia	1	1,25%
Histórias Cruzadas	História, Sociologia e Filosofia	1	1,25%
Lutero	História e Ensino Religioso	9	11,25%
Midway	História	1	1,25%
Com amor, Van Gogh!	Artes	1	1,25%
O menino que descobriu o vento	Filosofia	1	1,25%
O Pianista	História	1	1,25%
O Sorriso de Monalisa	Sociologia	21	26,25%
Os Croods	História	2	2,5%
Pearl Harbour	História	1	1,25%
Perdido em Marte	Química e Física	1	1,25%
Quase Deus	Biologia	7	8,75%
Revolução dos Bichos	História	2	2,5%
Tempos Modernos	História	2	2,5%
Trash - A esperança vem do lixo	Sociologia	1	1,25%
1917	História	2	2,5%
2012	Geografia	2	2,5%

300	História	1	1,25%
TOTAL		80	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados I.

Analisando os dados sobre os filmes assistidos pelos estudantes na escola e os componentes curriculares, podemos fazer algumas observações interessantes. A primeira delas refere-se aos títulos elencados pelos jovens: nenhum deles é de origem nacional. A ausência de filmes nacionais na lista mencionada pelos estudantes suscita questionamentos importantes sobre a relação entre o cinema brasileiro e o ambiente escolar. Isso pode refletir uma possível falta de acesso, valorização ou até mesmo desconhecimento da produção cinematográfica do país dentro do currículo escolar. Seria essa ausência resultado da pouca inserção do cinema nacional nas práticas pedagógicas? Ou indicaria um desinteresse dos próprios alunos, possivelmente influenciados por um mercado dominado por produções estrangeiras recheadas de efeitos especiais?

Outro elemento perceptível refere-se às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais. Estas se destacam em relação ao todo, pois demonstram uma utilização maior de filmes junto aos discentes. Se formos atentar para a quantidade de vezes que a disciplina de História é mencionada, por exemplo, essa, de acordo com o quadro, é a disciplina que mais utiliza filmes em sala de aula. Isso sugere que os filmes são amplamente utilizados para tratar sobre os eventos históricos, explorando contextos sociais e políticos, além de ajudar os estudantes a compreenderem melhor os tópicos estudados. Seguidos dos componentes Sociologia, Geografia e Filosofia, respectivamente.

As disciplinas da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) também utilizam filmes, mas em menor escala quando comparadas aos componentes das Ciências Humanas. As áreas de linguagens (Português e Artes), Matemática e Ensino Religioso completam a pirâmide escalonada de utilização de filmes no âmbito escolar.

Além disso, podemos inferir que há uma presença significativa de filmes em todos os componentes curriculares, com os professores escolhendo obras que abordam temas relacionados às suas disciplinas, como pudemos perceber diante nos dados fílmicos apresentados pelos estudantes nesta pesquisa. Outro dado que

podemos destacar é a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar, visto a variedade de filmes mencionados que indicam o uso do cinema para trabalhar com os estudantes determinadas temáticas comuns a diferentes componentes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o mais atrativo e significativo para o alunado.

Diante desses dados, podemos afirmar que os filmes podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do estudante, como percebemos nas informações prestadas pelo grupo pesquisado. Eles, os filmes – são produtos culturais versáteis que ajudam a contextualizar os conteúdos, tornar as aulas mais dinâmicas e engajar os alunos.

Constatamos após análise desse primeiro instrumento de produção de dados que o mesmo foi essencial para compreender o perfil dos estudantes participantes da pesquisa realizada no segundo semestre de 2023. Dividido em duas seções, o instrumento produziu dados e informações socioeconômicas e culturais. A segunda parte focou na percepção dos alunos sobre filmes e seu uso pedagógico. Com trinta e cinco questionamentos (35), entre abertos e fechados, o IPD – I permitiu uma análise abrangente sobre o consumo deste importante produto cultural, evidenciando características voltadas para o consumo e lazer, bem como, dos momentos em que esse produto é empregado por professores no âmbito escolar, conforme foi apontado nas respostas fornecidas pelos estudantes partícipes desse estudo.

4.4 Instrumento de Produção de Dados II: Dos conhecimentos dos estudantes sobre a Ditadura civil-militar do Brasil

No que se refere ao Instrumento de Produção de Dados II (IPD – II), este foi o segundo instrumento colocado em prática junto aos estudantes. O IPD – II consistia de um conjunto abrangente de dezenove (19) perguntas cuidadosamente elaboradas para que os estudantes pudessem expressar seus conhecimentos. Esses questionamentos abordavam temas significativos e complexos, como a História, a Ditadura civil-militar no Brasil e os Direitos Humanos. A finalidade desse instrumento foi identificar a compreensão e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre esses tópicos, contribuindo para a análise e interpretação dos dados no contexto deste estudo. A escolha dos temas e a estrutura das perguntas foram delineadas para

fomentar uma reflexão crítica dos participantes, possibilitando, assim, uma avaliação precisa das suas perspectivas e compreensões históricas e sociais.

Fundamentando-se nas ideias de Paulo Freire (1996), reconhecemos que o conhecimento não é algo que se transfere, mas sim algo que se constrói com base na experiência e na vivência dos educandos. Freire enfatiza a importância de valorizar o saber prévio dos estudantes, considerando essencial para uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora. Por isso, este segundo instrumento se tornou importante, para podermos reconhecer os conhecimentos que o alunado construiu ao longo de sua jornada escolar sobre a temática aqui abordada e a partir desses conhecimentos podermos reorganizar a sequência didática com base nas percepções dos estudantes.

Além disso, essa abordagem dialoga com o princípio freiriano de que a educação deve ser um ato de liberdade, na qual os estudantes são incentivados a questionar, refletir e construir coletivamente o saber. Dessa forma, a prática pedagógica se torna um espaço de troca e crescimento mútuo, onde o professor também aprende ao se deparar com as diversas perspectivas e conhecimentos trazidos pelos alunos (Freire, 1996).

Ao realizarmos a análise deste instrumento, esta etapa envolveu a organização e sistematização dos materiais de forma sequencial a partir do caderno de chamada, isto é, os instrumentos foram catalogados na mesma ordem disposta na lista de turma do professor. Após realizar essa primeira fase, identificamos diversas definições e perspectivas apontadas em cada uma das perguntas expostas no instrumento. Em se tratando da pergunta inicial, essa versava sobre o que é a história e sua utilidade. Ao explorar esse material, codificamos o conteúdo das respostas, criando categorias pautadas na definição e função da História. Além disso, foi elaborado subcategorias para classificar as diferentes respostas apresentadas pelo alunado. O quadro disponível na página seguinte, evidencia essa organização inicial, conforme podemos perceber:

Quadro 13: Categorização e subcategorização inicial da questão nº 1

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA SECUNDÁRIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
1. Definição de História	Registro do passado	17	38,64
	Ciência	4	9,10
	Conhecimento cultural e social	5	11,36
2. Função da História	Aprendizagem dos erros do passado	8	18,18
	Compreensão do presente	5	11,36
	Formação de identidade e memória	5	11,36
TOTAL		44	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin, o material acima apresenta a categorização das respostas referentes ao questionamento inicial sobre o que é e para que serve a História. As respostas foram divididas em categorias principais e secundárias, a partir do enunciado da questão. A primeira categoria *Definição de História*, abrange três categorias secundárias. A maior parte das respostas, dezessete (17), define a história como um registro do passado, indicando que esses respondentes veem a História como um registro dos eventos que ocorreram anteriormente. Essa visão se aproxima das ideias teóricas de Jörn Rüsen, que percebe a História como uma forma de narrativa que busca representar e documentar eventos passados. Para o autor, a história é essencialmente uma forma de documentação do passado, onde a narrativa histórica desempenha um papel fundamental em construir uma compreensão acessível e compreensível do passado (Rüsen, 2010; 2015), conforme podemos perceber nas explicações do estudante AD-1, “a história é uma forma de conhecimento do passado, registrando os fatos históricos ao longo do tempo” e da estudante LJ-23: “a história é a forma que temos de recordar os acontecimentos passados, sejam eles importantes ou não”.

Outra abordagem, com apenas quatro (4) respostas, considera a história enquanto ciência, sugerindo que esses indivíduos entendem a história como um campo de estudo sistemático e rigoroso, semelhante às ciências naturais ou sociais. Essa classificação se ampara na escrita dos estudantes: “A história é a ciência que estuda o homem no tempo” (Estudante: LJ-19) e a “História é a ciência que estuda os seres humanos, o espaço e tempo” (Estudante: AD-12). Essas narrativas estudantis

indicam uma percepção de que a história é um conhecimento produzido a partir de estudos, pesquisas, observações etc., devido seu caráter investigativo. Estes estudantes ao compreenderem a história como ciência, apontam para uma visão que valoriza a análise crítica das fontes, o uso de métodos específicos para a interpretação dos fatos e a busca por uma compreensão contextualizada das transformações humanas ao longo do tempo.

Além disso, cinco (5) respostas definem a história como conhecimento cultural e social, ressaltando a perspectiva de que a história é fundamental para compreender os contextos culturais e sociais de diferentes épocas e lugares. Essa categoria se justifica através da escrita “A história é uma coisa boa e muito importante, porque vimos coisas que foram do passado e que às vezes estão no nosso cotidiano e só percebemos por conta da história” (Estudante: AD-8) e a “história é fundamental para nos ajudar a entender, aprender e contextualizar o passado indicando novas ações para o futuro” (Estudante: LJ-24).

A segunda categoria principal, Função da História, também está dividida em três categorias secundárias. A função mais destacada, com oito (8) respostas, é a aprendizagem dos “erros” do passado, mostrando que o alunado que respondeu acredita que a principal utilidade da história é proporcionar lições valiosas a partir dos erros cometidos anteriormente pelos nossos antepassados visando construir uma sociedade mais justa. Essa ideia pode ser vista e ratificada nas seguintes reflexões: “A História serve para que a sociedade não se esqueça das atitudes erradas que foram tomadas no passado para não repetir novamente” (Estudante: AD-1) e “Serve para nos lembrar dos acontecimentos do passado e não repeti-los” (Estudante: LJ-3). Essas narrativas exemplificam como a história é utilizada para aprender com o passado, buscando orientações para compreender o presente e prospectar um futuro (Rüsen, 2010; 2015).

A compreensão do presente é outra função igualmente importante, mencionada por cinco (5) estudantes, que consideram que o estudo da história é essencial para entender o contexto e interpretação do presente. Pois o estudo do passado é visto como essencial para entender os eventos atuais e as dinâmicas presentes (Rüsen, 2010; 2015), como evidenciado através das reflexões: “servindo para entendermos como chegamos ao presente e para aprendermos com os erros e acertos de quem

veio antes de nós” (Estudante: AD-2) e “Serve para sabermos como chegamos ao dia de hoje com as gerações passadas” (Estudante: LJ-7).

Finalmente, cinco (5) respostas indicam que a história tem um papel decisivo na formação da identidade e da memória, sugerindo que a história contribui para a construção da identidade individual e coletiva e para a preservação da memória cultural e social (Rüsen, 2010; 2015), conforme podemos perceber nos argumentos que seguem: “A história para mim é a possibilidade de saber sobre nossa história em diferentes aspectos como o social, política, econômica, religiosa e cultural, servindo como lembrete das atrocidades que foram cometidas ao longo do tempo” (Estudante: AD-9); e “A história é fundamental para nos ajudar a entender, aprender e contextualizar o passado indicando novas ações para o futuro” (Estudante: LJ-24).

O total de respostas soma 100%, o que indica que todas as categorias secundárias foram consideradas para fornecerem uma visão abrangente sobre a percepção da definição e da função da história. Essa classificação detalhada permite uma compreensão clara e fundamentada das diversas maneiras como a história é percebida e valorizada, tanto como um registro dos eventos passados quanto como uma ferramenta para aprendizado, compreensão e formação de identidade.

Na sequência, havia quatro imagens dispostas na primeira página do Instrumento II, conforme podemos vislumbrar abaixo:

Figura 6: Fotografias dispostas no IPD II



⁴² Imagem disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/obras/pichacao-abaixo-ditadura-1968/abaixo_a_ditadura-2/ Acesso em: 03 jul. 2022.

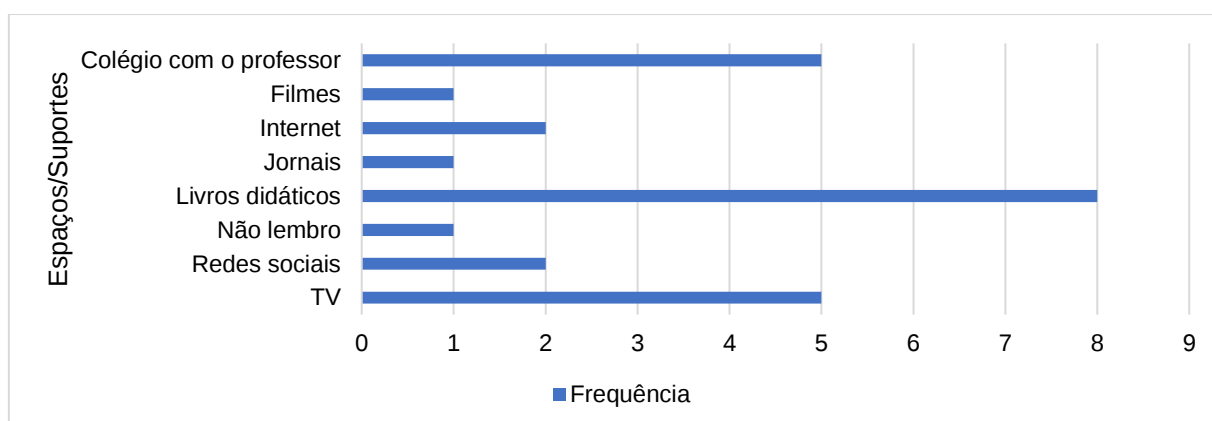
⁴³ Imagem disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/uma-unidade-de-multiplas-determinacoes-consideracoes-sobre-o-golpe-empresarial-civil-militar> Acesso em: 03 jul. 2022.

⁴⁴ Imagem disponível em: <https://www.maringahistorica.com.br/index.php/2017/01/forcas-militares-em-maringa-1969-1972.html> Acesso em: 03 jul. 2022.

⁴⁵ Imagem disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/02/homem-que-fotografou-vladimir-herzog-enforcado-confessa-a-farsa-do-suicidio.html> Acesso em: 03 jul. 2022.

A primeira pergunta referente às imagens, revela que a maioria dos estudantes, ou seja, vinte e seis (26) deles, nunca haviam visto as imagens, enquanto dezoito (18) deles relataram já tê-las visto em um ou mais lugares. Esta distribuição indica que mais da metade não tinha familiaridade prévia com as imagens disponibilizadas, sugerindo uma possível falta de exposição a esse tipo de conteúdo nos ambientes de aprendizagem ou ainda na mídia. Entre os dezoito estudantes que já haviam visto as imagens, as respostas sobre onde as visualizaram são bastante variadas, como podemos perceber no gráfico disponível abaixo:

Gráfico 15: Espaços e suportes onde as imagens foram vistas pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Entre os estudantes que já haviam visto as imagens, as respostas sobre onde as visualizaram são bastante variadas. A maior parte desses estudantes, ou seja, oito deles, citaram ter visto as imagens em livros didáticos, sugerindo que esse material didático continua sendo uma fonte importante no âmago escolar por conter imagens e informações históricas que contextualizam períodos importantes de nossa história. Este dado é muito importante, pois reverbera a ideia de que a escola é um espaço onde os estudantes entram em contato com informações sobre a Ditadura e as guardam na memória. Além disso, destaca o livro didático como um lugar de memória sobre esse período.

A visualização das imagens na TV foi apontada por cinco (5) alunos, assim como, no colégio com o professor. Ambas destacam o papel da mídia televisiva e do ensino formal em apresentar esse tipo de conteúdo aos adolescentes e jovens. Outras fontes mencionadas incluem a *internet* e as redes sociais duas vezes cada, indicando

que, embora os meios digitais sejam amplamente utilizados pelos jovens, eles ainda não são as principais fontes para circulação deste tipo de imagens específicas entre os estudantes pesquisados. Apenas um estudante mencionou ter visto as imagens em jornais ou em algum filme, sugerindo que esses meios são menos comuns para a exposição a essas imagens no grupo estudado. A resposta “não lembro”, ponderado por um estudante, indica que a memória sobre a origem da visualização das imagens não é clara.

Essa análise aponta para a importância dos livros didáticos e também da Educação Básica na disseminação de certos tipos de imagens, conteúdos e conhecimentos, enquanto as novas mídias digitais ainda desempenham um papel secundário nesse contexto específico. Ao mesmo tempo, o fato de muitos estudantes não terem visto as imagens antes pode indicar áreas onde o currículo educacional ou os meios de comunicação podem ser ampliados para oferecerem uma exposição ampla a diversos tipos de conteúdo visual e histórico.

Ao serem perguntados se sabiam a qual contexto histórico brasileiro essas imagens se referiam, tivemos uma profusão de respostas pautadas na Ditadura do Brasil. Entretanto, a análise detalhada destas respostas revela padrões claros de entendimento e algumas áreas de confusão ou incerteza. Dos quarenta e quatro (44) estudantes, dezenove (19) respostas generalizaram o período, pontuando que as imagens se referem a uma ditadura sem especificar qual. Dez (10) respostas mencionaram o contexto da Ditadura militar, enquanto nove (9) estudantes especificaram os anos em que ela ocorreu, ou seja, entre 1964 e 1985. Já três (3) alunos mencionaram contextos diversos, como guerra ou a República Velha. Por fim, tivemos dois (2) estudantes que deixaram o questionamento em branco e um (1) que respondeu que não sabia a que momento histórico a que se referiam as imagens.

Esses resultados denotam conhecimento por parte dos estudantes ao contexto histórico das imagens dispostas no instrumento de produção de dados. Em segundo momento, podemos conjecturar que ao estudarem em anos anteriores o tema, não tenham trabalhado com análise de imagens, por exemplo, ou ainda, que estas tenham passado despercebidas pelos estudantes. Entretanto, cabe mencionar, que dezenove (19) sabiam que as imagens pertenciam ao período ditatorial brasileiro.

Ao realizarmos o tratamento dos dados referente ao quinto questionamento, percebemos distintas respostas, pois o alunado foi questionado sobre o que as

imagens representavam. Como era uma questão aberta, as respostas foram diversas, possibilitando o desenvolvimento de um quadro e um gráfico contendo a sistematização de todas as informações prestadas pelos alunos. Por exemplo, o quadro disponível a seguir, representa uma sistematização organizada por categoria principal e secundárias, que foram agrupadas para facilitar o processo de compreensão do alunado sobre as imagens e suas representações.

Quadro 14: Representações imagéticas: agrupamento de respostas do aluando por categorias

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA SECUNDÁRIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Representação da Ditadura	Período cruel e difícil	5
	Autoritarismo e opressão	7
	Violação dos direitos humanos	6
	Resistência e luta	8
	Sufrimento e violência	5
	Censura e falta de liberdade	8
	Revolta e protestos	3
Respostas em branco	Não souberam ou não opinaram	02
TOTAL		44

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Em uma primeira análise, os dados contidos no quadro acima, podemos refletir sobre as duas categorias básicas elencadas: 1) representação da Ditadura e 2) respostas em branco. Essas categorias fornecem uma visão abrangente sobre como as imagens da Ditadura são interpretadas pelos participantes e o que essas interpretações revelam sobre a memória e a construção de uma narrativa da história recente do Brasil.

Em se tratando da primeira categoria, podemos afirmar que a Ditadura é majoritariamente vista como um período de grande crueldade e dificuldades para a população. As palavras mais frequentes nessa categoria incluem “crueldade”, “autoritarismo”, “opressão”, e “violência”, que aparecem várias vezes nas respostas. A predominância desses termos reflete a percepção negativa que os estudantes apontaram sobre as imagens associando-as a abusos de poder, repressão e sofrimento.

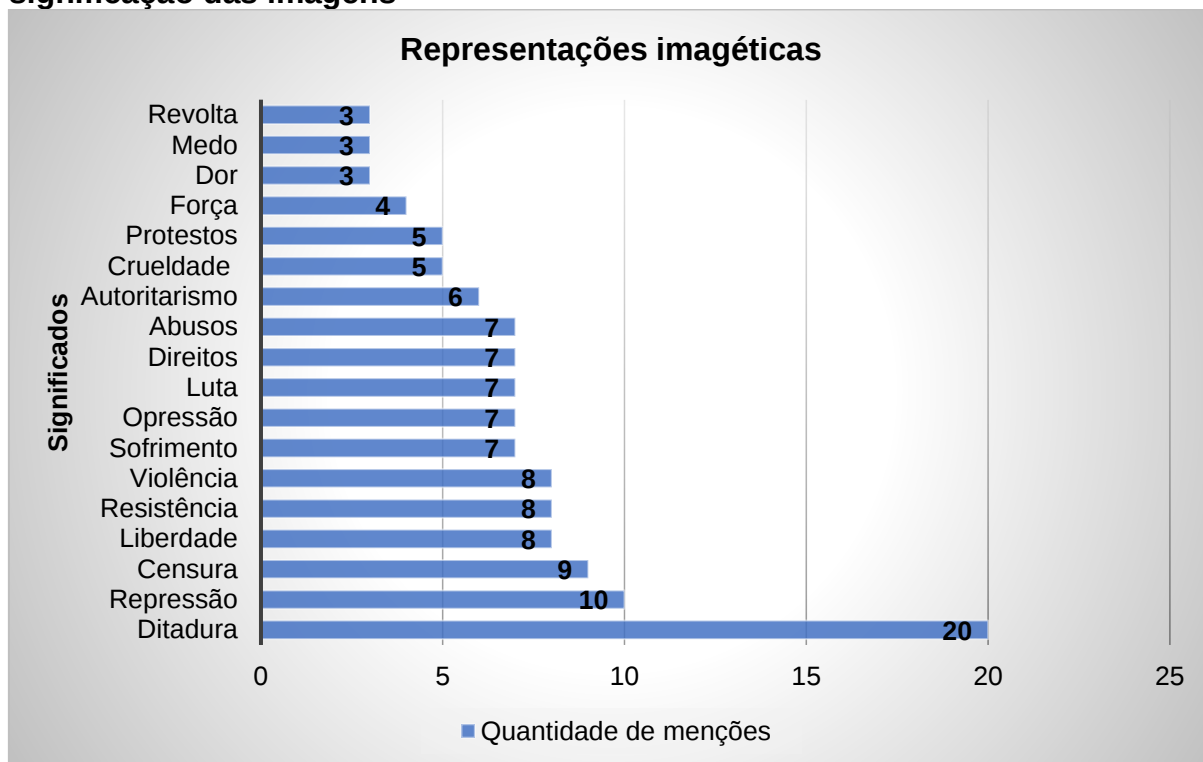
De acordo com Claus Clüver (2001, 1999), as imagens funcionam como narrativas visuais que são interpretadas de maneira subjetiva pelos observadores. Essa percepção interpretativa da qual o autor afirma é reforçada pelas menções à censura e à falta de liberdade, indicando que a Ditadura é lembrada como um tempo de severas restrições aos direitos e liberdades individuais, como podemos perceber na seguinte reflexão: “Para mim representam duas coisas: a primeira a resistência do povo, que foi a luta pelos seus direitos. E ao mesmo tempo representa a violação dos direitos humanos. Resistência, coragem para lutar, a violência do estado, truculência, força e tortura.” (Estudante: LJ-6).

Ao fazer a análise das respostas dos estudantes, percebemos a ausência de menções ao comunismo, ou respostas que se aproximassem de visões negacionistas ou que relativizam a Ditadura. Esse é um dado significativo e que merece ser problematizado. Esses temas, refletem tensões ideológicas que estão presentes tanto nos discursos sociais quanto nos materiais escolares e na mídia. O fato desses tópicos não emergirem na escrita dos estudantes pode indicar alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, pode ser que o contexto pedagógico tenha evitado ou suavizado essas discussões, priorizando uma abordagem mais informativa. No entanto, essa ausência também pode revelar lacunas na formação crítica dos estudantes, uma vez que o debate sobre esses temas é essencial para compreender a complexidade das narrativas históricas e suas implicações no presente.

Por outro lado, a falta de referências ao comunismo pode apontar para uma abordagem que não explorou com profundidade os contextos ideológicos da época, como o anticomunismo que justificou perseguições durante a Ditadura civil-militar. Essa ausência é relevante, considerando que o estudo crítico da história exige a análise das diversas forças políticas, sociais e culturais que moldaram os acontecimentos. Sem essa discussão, os estudantes podem perder a oportunidade de compreender como discursos hegemônicos e políticas de repressão foram construídos e legitimados. Além disso, essa ausência de menções ao comunismo é interessante porque nos últimos anos o comunismo foi ressignificado, inclusive utilizado como ferramenta para legitimar golpes ou políticas autoritárias, como as de Bolsonaro. A ideia de uma ameaça comunista é muito presente em discursos (do próprio Bolsonaro e seus seguidores), está presente na mídia, em plataformas e redes sociais.

Diante disso, Napolitano (2010), por exemplo, sugere que a memória social e cultural influencia a forma como os eventos históricos são lembrados. A forma como os estudantes reagem às imagens da Ditadura, mencionando a resistência e a luta pelos direitos. Esse enfoque na crueldade e na falta de liberdade é um reflexo da memória coletiva moldada por processos culturais e educacionais, que reforçam uma crítica associando a Ditadura à violação de direitos. O gráfico apresentado abaixo, demonstra essa pluralidade de compreensões do alunado, sistematizadas por palavra, conforme podemos perceber:

Gráfico 16: Frequência de palavras nas respostas do alunado sobre a significação das imagens



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

O gráfico 17 ilustra os diferentes termos atribuídos às imagens, demonstrando como essas representações visuais são compreendidas de maneiras diversas pelos indivíduos participantes deste estudo. As variadas interpretações e significados atribuídos às imagens refletem a diversidade do pensamento humano, evidenciando como cada estudante traz consigo perspectivas únicas, diferentes ao interpretar conteúdos visuais. O gráfico, portanto, não apenas evidencia dados quantitativos, mas

também oferece uma visão qualitativa das múltiplas interpretações da leitura imagética do alunado sobre a representação da Ditadura através de fotografias.

Diante disso, podemos afirmar que sejam elas estáticas ou em movimento, a análise de imagens deve considerar a natureza narrativa das representações visuais e a interação entre a imagem e o observador, conforme apontado por Clüver (2011, 1999) em seus estudos. O autor argumenta que as imagens funcionam como narrativas que os espectadores “lêem” e interpretam, com base em seus próprios contextos culturais e experiências pessoais. No contexto do gráfico apresentado anteriormente, essa perspectiva sugere que as diferentes interpretações atribuídas às imagens contidas no IPD, refletem como cada participante constrói uma narrativa própria a partir dos elementos visuais apresentados. O gráfico, portanto, evidencia a riqueza das narrativas visuais e a diversidade de leituras ponderadas pelos sujeitos do estudo, confirmando a teoria de Clüver (2011, 1999) sobre a natureza narrativa e conceitual do processo de interpretação visual.

Essa narrativa conceitual e interpretativa vai ao encontro das perspectivas teóricas de Rüsen (2015) sobre a construção da história. Para o autor, essa construção é moldada pelas narrativas que criamos sobre o passado. A visão negativa predominante da Ditadura entre os estudantes demonstra como as narrativas históricas destacam aspectos específicos dessa época, moldando a forma como o passado é lembrado e interpretado. Em nosso caso, essa construção narrativa enfatiza a opressão e a crueldade como elementos centrais da memória histórica da Ditadura brasileira.

Ao serem questionados, nas perguntas 6 e 7, se já haviam escutado falar sobre a Ditadura civil-militar e se sabiam que o Brasil teve uma Ditadura entre 1964 e 1985, os estudantes forneceram as seguintes respostas, conforme podemos vislumbrar no gráfico disponível na página a seguir:

Gráfico 17: Questionamentos sobre a Ditadura civil-militar do Brasil



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Os dados contidos nos gráficos acima evidenciam, que no caso da questão 6, temos um percentual de 86% do alunado que respondeu “Sim” e apenas 14% dos estudantes responderam que não haviam escutado falar em Ditadura civil-militar. Esses dados indicam que a maioria já possui alguma familiaridade com o termo de Ditadura civil-militar, com um total de 38 respostas afirmativas e apenas 6 negativas. Já para a questão 7, que perguntava especificamente sobre o período da Ditadura no Brasil, os resultados continuaram a demonstrar um bom nível de conhecimento histórico. Os dados revelam ainda que 80% dos estudantes sabiam que o país vivenciou uma Ditadura entre o período de 1964 a 1985, enquanto 20% desconheciam essa informação. Novamente, constata-se que a maioria dos estudantes possuem conhecimento sobre a existência e o período temporal da Ditadura civil-militar no Brasil, com um total de trinta e cinco (35) respostas afirmativas e nove (9) negativas.

Esses resultados apontam que a maioria dos estudantes pesquisados demonstrou familiaridade com o tema, o que é fundamental para a formação de uma consciência histórica crítica e para a compreensão das implicações sociais e políticas desse período. A presença de uma minoria que desconhece esses fatos históricos destaca a importância de continuar fortalecendo o ensino da História recente do Brasil nas escolas, para garantir que todos os estudantes tenham acesso a informações sobre os fatos de forma completa e precisa sobre o passado do país.

Na oitava pergunta, disposta no IPD II, os estudantes foram convidados a compartilhar o seu conhecimento sobre o termo “Ditadura”, especificando o que entendiam sobre a temática, incluindo quaisquer detalhes ou características que associavam a esse conceito. O quadro abaixo representa a multiplicidade de termos empregados pelos estudantes em suas respostas, como podemos visualizar:

Quadro 15: Termos mais frequentes sobre Ditadura na ótica do alunado

TEMA PRINCIPAL	TERMOS FREQUENTES	FREQUÊNCIA
Falta de direitos e repressão	Falta de direitos, repressão, perseguição, controle do estado	8
Liberdade de expressão	Liberdade de expressão, censura, perigo de criticar	6
Poder totalitário	Poder total, não permite oposição	5
Ausência de participação	Falta de participação, decisões políticas, governo rígido	7
Abusos de poder, violência e autoritarismo	Abuso de poder, violência, tortura, prisões arbitrárias, assassinatos, governo autoritário, regime autoritário	8
Centralização do poder	Centralização do poder, líder único, grupo no poder	6
Punições severas	Punições severas, censura, toque de recolher	4
Impactos na sociedade	Difícil e opressor, silenciamento do povo, direitos de escolha, Estado conservador	7
Conhecimento limitado	Conhecimento superficial, vago.	5
TOTAL		56

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Ao realizar a análise das respostas dos estudantes, foi possível elaborar o quadro acima, que revela uma compreensão clara e predominantemente negativa da Ditadura do Brasil entre os estudantes, com forte ênfase em termos como repressão, autoritarismo e abusos de poder. Por exemplo, se analisarmos mais atentamente as temáticas e termos que possuem uma frequência maior, temos o abuso de poder e violência refletindo a percepção dos estudantes sobre o período ditatorial. Um estudante relatou que

“A ditadura foi um período da história do Brasil em que os direitos básicos foram violados pela força do estado. Os militares colocaram em prática um projeto de censura aos meios de comunicação e às artes. Passaram a perseguir aqueles que eram considerados inimigos do governo, prendendo, torturando e até matando se fosse necessário” (Estudante: LJ-6).

Este exemplo ilustra que durante o processo escolar houve aprendizagem, e a questão da violência aparece como um marco central dessas aprendizagens, revelando o impacto que os conteúdos históricos têm sobre o alunado. Aqui a violência apareceu como elemento destacado, remetendo às práticas repressivas da Ditadura civil-militar, que marcaram a sociedade brasileira com torturas, censuras e violações sistemáticas dos direitos humanos.

Outro tema recorrente é o autoritarismo, descrito pelos estudantes como um governo onde o poder é exercido de forma absoluta e centralizada. Um exemplo disso pode ser observado na resposta: “A palavra ditadura vem como significado de um governo autoritário, sem a opção de ir e vir, [...] governado por só uma pessoa, sem a participação da população” (Estudante: AD-8). Este entendimento reforça a ideia de que a Ditadura é associada a uma liderança autocrática e à supressão das liberdades individuais. A falta de direitos e repressão também aparecem frequentemente nas respostas, destacando a percepção de que a Ditadura impôs severas restrições à liberdade de expressão e à participação política. Uma estudante comentou: “foi uma época difícil, opressora e cruel para aqueles que a viveram, não sendo possível ter liberdade de expressão ou direito de ir e vir livremente após os horários estipulados” (Estudante: LJ-4). Esta resposta evidencia que o estudante entendeu que a repressão afetou profundamente a vida cotidiana das pessoas durante a Ditadura, limitando suas liberdades e impondo um controle rigoroso sobre suas atividades diárias.

A distribuição das respostas sugere ainda que a maioria dos estudantes entende a Ditadura como um período de controle governamental absoluto, falta de direitos e violência contra a população. No entanto, há também uma parcela que demonstra conhecimento limitado, evidenciando a necessidade de novas aprendizagens através de prismas distintos sobre esse período da história brasileira, pois algumas respostas confundem Ditadura com outros contextos ou oferecem definições amplas demais, como nas seguintes escritas: “ditadura é quando tem alguém ditando a guerra” (Estudante: AD-13); ou “é sobre o Brasil, sobre as guerras que passou o mundo” (Estudante: LJ-12). Essas percepções podem indicar lacunas na compreensão de conceitos políticos e históricos. Cabe destacar que essas respostas se referem aos conhecimentos prévios dos estudantes pesquisados, construídos não apenas ao longo de sua trajetória escolar, mas de vida, uma vez que

esse instrumento foi produzido pelos jovens antes de assistirmos aos filmes em sala de aula.

A questão 9 estava ligada diretamente à pergunta anterior, pois versava sobre o que as pessoas não poderiam fazer durante a Ditadura. As respostas foram variadas, visto que alguns respondentes mencionaram mais de uma informação sobre o que poderia ou não ser realizado em uma Ditadura. Diante desse fator, os dados foram sistematizados em categorias principais e secundárias, visando agrupar o maior número de respostas facilitando a compreensão da diversidade de informações ponderadas pelos respondentes. O quadro disponível a seguir, exemplifica essa disposição:

Quadro 16: Em uma Ditadura, as pessoas não podem...

CATEGORIA PRINCIPAL	Nº ABSOLUTO	%	NARRATIVAS
Restrição à liberdade de expressão	18	31,04	“Ter liberdade de expressão” “Não podiam falar mal do governo”
Restrição aos direitos políticos	11	18,95	“Não tem direito ao voto” “Não podem participar da política” “Ter vontade e opiniões próprias”
Restrição aos Direitos civis e humanos	11	18,98	“Não podiam sair a noite na rua depois de um determinado horário” “Direitos básicos, vida, dignidade humana”
Controle e vigilância	11	18,97	“Contrariar a ditadura de qualquer forma” “Vigilância constante por parte do governo, violando as liberdades individuais”
Consequências	6	10,34	“Fazer protestos pelos seus direitos”
Não souberam/ não opinarão	1	1,72	--
Total	58	100%	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Em relação aos dados produzidos nesse questionamento, e sistematizado no quadro acima, podemos observar que a maior parte das respostas se concentra na categoria titulada “Restrição à liberdade de expressão”. Dentro desta, obtivemos um total de 31,04% das respostas referindo-se à liberdade de expressão e opiniões censuradas. Esse percentual pode refletir uma possível preocupação com a repressão das liberdades de comunicação e expressão durante uma Ditadura. Na categoria “Restrição aos direitos políticos”, também é notável os dados apresentados, com 18,95% das respostas mencionando a falta de direito ao voto, a falta de participação

e opinião própria, demonstrando uma percepção clara sobre a privação de direitos políticos fundamentais.

Na sequência, havia a categoria “Restrição aos Direitos civis e humanos”. Nela tivemos 18,98% das respostas referindo-se ao direito de ir e vir e aos direitos fundamentais. Esse dado evidencia a percepção de que a Ditadura compromete os direitos básicos e a dignidade humana. Já na categoria “Controle e vigilância”, temos uma porcentagem de 18,97% das respostas mencionando o controle do governo e a violação de liberdades. Esse dado ilustra a ideia de um regime ditatorial com forte controle sobre a vida dos cidadãos e cidadãs. O item “Consequências” foi uma das últimas categorias. Nele há o percentual de 10,34% das respostas relativas a protestos e manifestações, refletindo as diversas reações da população frente à repressão nessa época. Finalmente, 1,72% dos respondentes não souberam ou não opinaram sobre o assunto. Esses dados refletem uma visão aparentemente ampla e detalhada sobre a Ditadura na concepção dos estudantes participantes do estudo, ao destacarem áreas de impacto do que não poderia ser realizado nessa época.

Em relação ao décimo questionamento: Você já ouviu alguém da sua família falar sobre Ditadura? O que é falado? Foram realizadas duas análises. A primeira baseada em respostas fechadas, ou seja, “sim” ou “não”. Nessa análise inicial, apenas um aluno deixou a questão em branco; dezesseis (16) estudantes apontaram que já ouviram algo sobre a Ditadura no seio familiar, enquanto vinte e sete (27) mencionaram que nunca escutaram sobre o assunto em suas residências. Já a segunda análise foi fundamentada em uma análise textual apontando categorias sobre as percepções positivas, negativas ou ainda aqueles que não comentaram ou não escutaram falar. O quadro abaixo exemplifica essa organização.

Quadro 17: Percepções familiares sobre a Ditadura de 1964

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
Percepções positivas	06	13,63
Percepções negativas	10	22,73
Não ouviram falar	27	61,36
Questão não respondida	01	2,28
TOTAL	44	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

A análise dos dados do quadro 17, evidenciam uma diversidade de percepções sobre a Ditadura. As visões positivas destacam questões relativas ao desenvolvimento e a uma suposta ordem no país, destacando-se narrativas como:

“Meu avô falou uma vez. Disse que foi uma época muito boa, que não tinha essa história de vagabundo na rua, que o Brasil estava no rumo certo, se desenvolvendo. Que todos respeitavam o governo e não essa bandalheira como se tem hoje” (Estudante: AD-1).

“Sim, pois tenho familiares que foram e algum que ainda são militares e eles dizem que foi um regime político que queria fazer o Brasil um país melhor sem corrupção, estabelecendo regras para toda a sociedade” (Estudante: AD-2).

“Sim, já mencionaram sobre a ditadura, dizendo que foi um período de desenvolvimento do Brasil. Que tinha ordem, que as pessoas respeitavam os militares e o governo” (Estudante: LJ-3).

Em relação às visões negativas apareceram escritos que enfatizam a repressão e a violência ocorridas nesse período, como podemos perceber nos excertos a seguir:

“Sim, meu bisavô me falou o pavor que sentiu por ter vivido essa época. Ele morava no Rio de Janeiro antes de vir pra cá. Pra ele foi extremamente difícil, me contou que torturas eram comuns naquela época e qualquer tipo de expressão de opinião era reprimido com violência” (Estudante: LJ-4).

Sim, já falaram sobre a ditadura. Lembro mais ou menos que meus avós diziam que era muito perigoso falar mal do governo e as pessoas fingiam que estava tudo bem” (Estudante: LJ-17).

“Sim, minha vó materna sempre falou sobre o assunto. Falava que foi uma época difícil pois sempre tinha que tomar cuidado com o que falava. Que voltava correndo pra casa pois saia tarde do trabalho e tinha horários que não podia ficar na rua e podia sofrer algum tipo de perseguição” (Estudante: AD-11).

A alta frequência de respostas que indicam desconhecimento ou falta de discussão sobre o assunto sugere uma possível lacuna no processo de rememoração da história recente. A dualidade das respostas reflete a natureza controversa e multifacetada do período da Ditadura no Brasil, com algumas generalizações e ideias distorcidas sobre essa época.

Em se tratando do questionamento número 11, este continha uma imagem referente a um slogan difundido durante a Ditadura no Brasil. Nessa questão, foi solicitado aos estudantes que apontassem pistas para compreender a censura e propaganda durante a Ditadura no Brasil a partir do *slogan* disponível a seguir:

Figura 7: Slogan da Ditadura de 1964



Fonte: Freire, 2018. Poder 360 [SI], São Paulo, 06 nov. 2018.

Durante a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), a censura e a propaganda foram ferramentas essenciais usadas para controlar a informação e influenciar a opinião pública. A propaganda e as campanhas oficiais buscavam criar uma imagem positiva do governo ditatorial, promovendo a ideia de ordem, progresso e patriotismo, enquanto a censura restringia a liberdade de expressão e silenciava críticas ao regime. O quadro abaixo sistematiza as opiniões do alunado sobre o slogan.

Quadro 18: Categorização das opiniões dos estudantes sobre o slogan

CATEGORIA PRINCIPAL	Nº ABSOLUTO	%	NARRATIVAS
Restrição à liberdade de expressão	9	20,46	“O regime militar usou de critérios políticos para censurar o jornalismo.” (Estudante: LJ-12)
Controle e vigilância	9	20,46	“Mostra que o governo forçava as pessoas a aceitar a ditadura e quem não quisesse deveria ir embora do Brasil. Isso mostra a censura e a repressão do governo contra aqueles que se manifestasse contra o regime da ditadura.” (Estudante: LJ-17)
Propaganda e manipulação	6	13,64	“O slogan também reflete uma tentativa de promover uma imagem do Brasil, buscando fortalecer o governo e estabelecer uma unidade nacional.” (Estudante: AD-9)
Repressão e consequências	14	31,80	“Ou você apoia a ditadura ou você será retirado por morte ou por silenciamento.” (Estudante: AD-7)
Não souberam/ não opinaram	6	13,64	“Não consigo identificar” (Estudante: LJ-2)
TOTAL	44	100%	

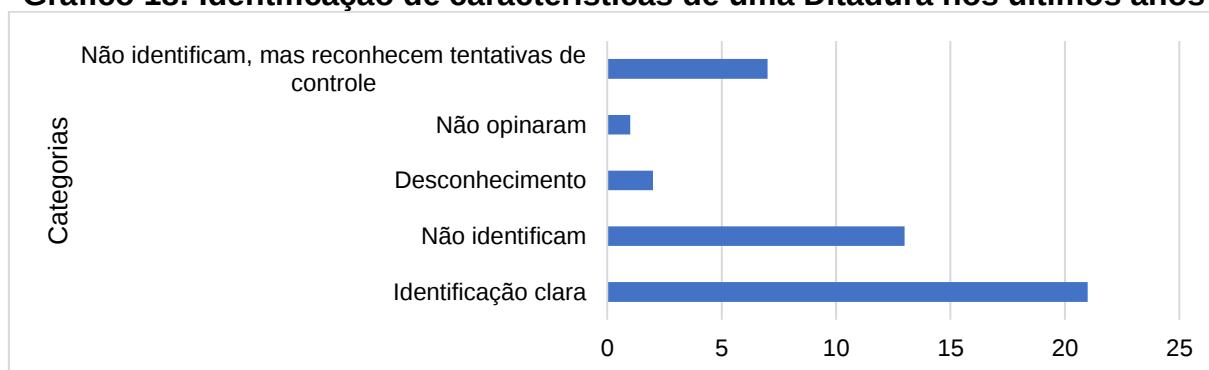
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

A análise do material disposto no quadro acima revela que os estudantes possuem pensamentos parecidos acerca do slogan disponibilizado no instrumento de produção de dados, sendo este amplamente percebido como uma forma de censura, repressão e controle da sociedade durante a Ditadura civil-militar no Brasil. A maioria

do alunado reconhece um ufanismo forçado e a ausência de liberdade de expressão, além das consequências para aqueles que se opunham ao sistema da época. Podemos afirmar ainda, que essa percepção do alunado é consistente com as políticas autoritárias, que são típicas dos governos ditatoriais, onde a supressão da dissidência e o controle da opinião pública são comuns.

Na sequência, questionamos sobre a presença de características de uma Ditadura no Brasil nos últimos anos. A pergunta foi formulada com o intuito de estimular uma reflexão crítica sobre o cenário político recente, permitindo aos estudantes expressarem suas percepções sobre possíveis traços autoritários ou ações governamentais que pudessem remeter a práticas ditatoriais. Esse questionamento visou compreender como os jovens enxergam a atualidade em relação a um contexto histórico tão marcante como o da Ditadura. O Gráfico foi organizado a partir de cinco categorias, como podemos visualizar abaixo:

Gráfico 18: Identificação de características de uma Ditadura nos últimos anos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

As respostas indicam uma polarização significativa nas percepções sobre a existência de características ditatoriais no Brasil nos últimos anos. A maioria dos alunos que identificou características de uma ditadura recente o fizeram mencionando o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Essas respostas frequentemente associam práticas como censura, militarismo e atitudes autoritárias ao período de seu governo. Por outro lado, um número considerável de alunos negou a presença de características ditatoriais, enfatizando a continuidade dos direitos democráticos e a inexistência de práticas como tortura ou censura institucionalizada, como havia durante a Ditadura. Outros, embora não reconheçam uma ditadura formal,

percebem tentativas de controle, especialmente no que tange à mídia e à polarização política.

No que tange aos direitos humanos, foram formulados quatro questionamentos que tinham como objetivo explorar diferentes aspectos dessa temática de maneira aprofundada. Cada um desses questionamentos foi elaborado para investigar as percepções, compreensões e posicionamentos dos estudantes em relação aos direitos humanos. Através dessas perguntas, pretendia-se obter uma visão diversificada sobre como os direitos humanos são interpretados e valorizados pelo grupo de estudantes.

Na questão 13, por exemplo, procuramos entender como os alunos conceituam os Direitos Humanos ao lhes perguntar diretamente o que esses direitos representam para eles. O objetivo da pergunta era captar as percepções individuais e os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam sobre o assunto, permitindo uma análise mais detalhada de como esse conceito é compreendido e internalizado. A pergunta foi formulada de maneira aberta, incentivando respostas diversificadas que refletissem tanto o entendimento teórico quanto às experiências pessoais dos alunos em relação ao tema. Dessa forma, foi possível identificar interpretações sobre os Direitos Humanos, sistematizando e agrupando os dados em três categorias amplas, conforme podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 19: Categorização das percepções individuais sobre Direitos Humanos

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
Direitos fundamentais	40	80
Direitos civis e políticos	8	16
Não souberam ou não opinaram	2	4
TOTAL	50	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Inicialmente, cabe destacar, que o total de 50 respostas na frequência em comparação aos quarenta e quatro (44) respondentes ocorre porque alguns alunos mencionaram mais de uma categoria ou reflexão sobre os direitos humanos em suas respostas. Isso reflete a complexidade do tema, onde um aluno/a abordou múltiplos aspectos ou interpretações dos direitos humanos em sua resposta. Essa multiplicidade de perspectivas é fundamental para uma compreensão mais

abrangente do conceito, e a análise levou em consideração todas essas contribuições, mesmo que provenientes de apenas um indivíduo.

No que se refere à pergunta de número 14, esta tinha por objetivo indagar os estudantes sobre a importância e o porquê de debater a temática dos direitos humanos na escola. As respostas apresentadas apontam um consenso entre os estudantes sobre a relevância desse tema no âmbito escolar. Dos 44 respondentes, a maioria considera fundamental a discussão sobre direitos humanos nas escolas, destacando diferentes razões para essa importância. O quadro disposto a seguir exemplifica as categorias principais e secundárias que foram criadas a partir das características expostas pelo alunado, conforme podemos visualizar:

Quadro 20: Percepções do alunado sobre a importância de trabalhar os Direitos Humanos na escola

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA SECUNDÁRIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
Importância do conhecimento	História e prevenção	2	4,54
	Conscientização sobre direitos e deveres	22	50
	Formação de cidadãos	10	22,72
Relevância social e cultural	Respeito à diversidade	5	11,36
	Promoção da igualdade e justiça	3	6,82
Oposição	Desnecessário	1	2,28
Não souberam ou não opinaram	Em branco	1	2,28
TOTAL		44	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

Ao analisarmos esses dados expressos no quadro 20, percebemos uma indicação de que os jovens reconhecem a importância de discutir a temática dos direitos humanos nas escolas, considerando essa prática não apenas fundamental, mas também urgente em um contexto social onde questões relacionadas à justiça, igualdade e respeito à diversidade são cada vez mais evidentes e debatidas em nossa sociedade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos, segundo Paulo Freire, é um processo emancipador que visa à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade (Freire, 1987). Freire destaca que a educação deve ser um ato de liberdade, que promova o diálogo e a conscientização, permitindo que os educandos compreendam e reivindiquem seus direitos.

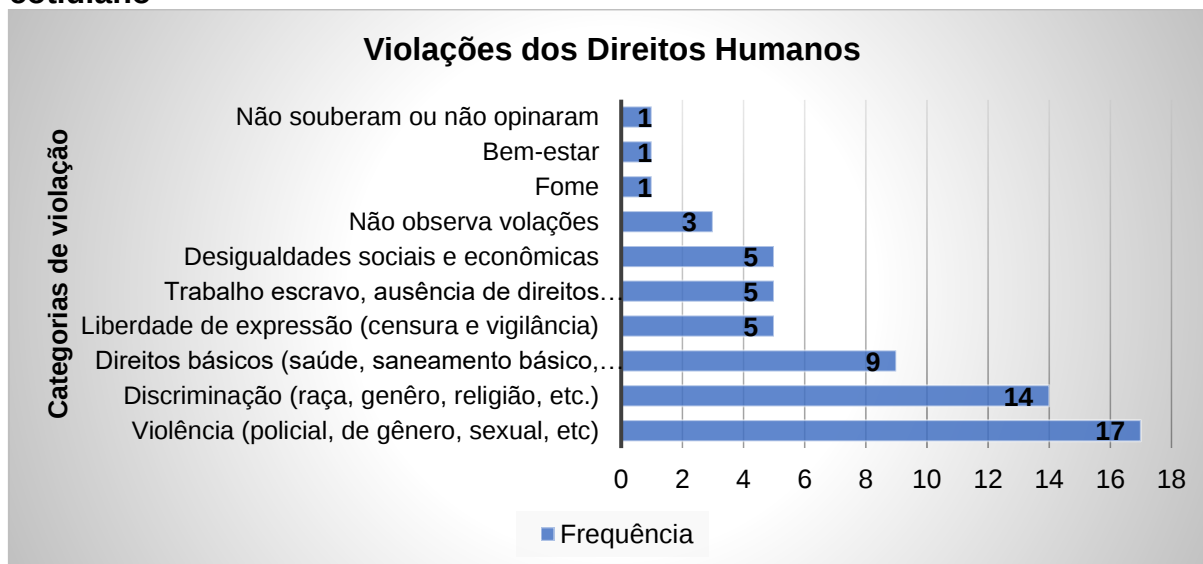
Essa percepção reflete uma compreensão madura do alunado e ao mesmo tempo, abrangente, pois enfatiza que o conhecimento sobre direitos humanos é essencial para a formação de cidadãos não apenas críticos, mas também empáticos e engajados com as questões sociais. Através dessa abordagem, os jovens acreditam que podem contribuir de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos têm acesso a oportunidades e onde a diversidade não é apenas respeitada, mas celebrada como um valor fundamental⁴⁶.

Além disso, alguns estudantes evidenciaram que o debate sobre direitos humanos nas escolas oferece um espaço seguro para que temas sensíveis, muitas vezes negligenciados fora do ambiente escolar, possam ser discutidos abertamente. Essa sensação de segurança e acolhimento foi refletida em relatos onde os alunos mencionaram que a escola lhes permite compartilhar experiências pessoais, compreender melhor suas próprias vivências e encontrar apoio mútuo. Cabe destacar que uma das instituições faz parte do Programa Escola Promotora de Igualdade de Gênero do grupo de Pesquisa Gênero e Sexualidade na Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e realiza constantemente formações e conversas com estudantes e professores. Por exemplo, um estudante destacou que a discussão sobre direitos humanos o fez enxergar que as dificuldades enfrentadas por sua família estavam conectadas a desigualdades estruturais (Estudante: AD-10); enquanto outra aluna mencionou que foi na escola a primeira vez que se sentiu à vontade para falar sobre questões de gênero e preconceitos enfrentados no dia a dia (Estudante: LJ-20). Isso, por sua vez, fortalece a cultura do diálogo e do respeito mútuo, elementos essenciais para o desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo e democrático. Segundo Hannah Arendt, a educação tem um papel crucial na manutenção e renovação do espaço público, onde os indivíduos podem exercer seus direitos e deveres como cidadãos ativos (Arendt, 1997). Portanto, há uma clara percepção de que a educação em direitos humanos desempenha um papel central na construção de uma sociedade que valoriza a dignidade humana em todas as suas formas, promovendo a paz e a convivência harmônica.

⁴⁶ Norberto Bobbio reforça essa visão ao afirmar que os direitos humanos são instrumentos essenciais para a promoção de uma sociedade mais equitativa, onde a dignidade de todos os indivíduos é reconhecida e protegida (Bobbio, 1992).

A pergunta “Qual ou quais os tipos de violações de Direitos Humanos mais comuns que tu identificas no teu cotidiano?” era a décima quinta questão e buscava compreender as experiências pessoais e as percepções dos indivíduos em relação às violações de direitos que ocorrem em seu dia a dia. Ao questionar sobre as violações mais comuns, o objetivo foi mapear quais práticas ou situações de violações aos direitos humanos são frequentemente observadas e vivenciadas pelo alunado. O gráfico disposto abaixo sintetiza as respostas apresentadas, conforme podemos perceber:

Gráfico 19: Violações de Direitos Humanos apontados pelo alunado em seu cotidiano



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II.

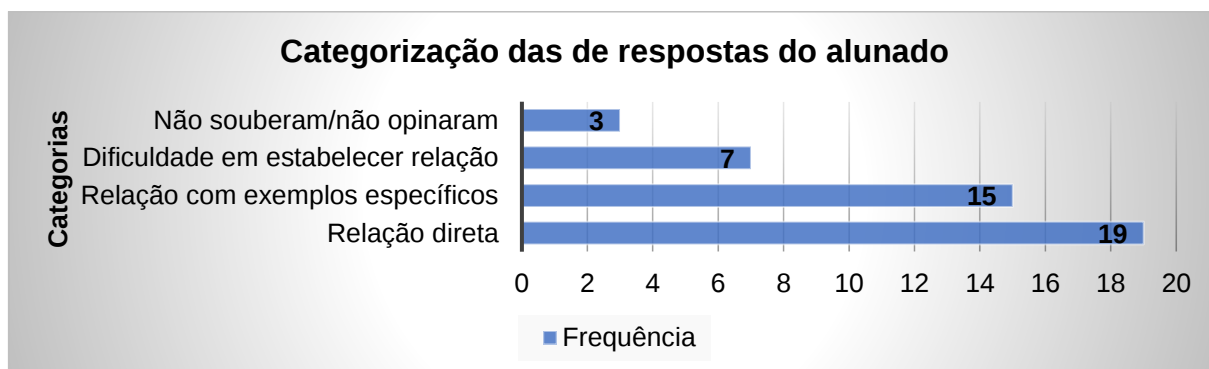
O gráfico acima apresenta uma sistematização das respostas sobre violações de direitos humanos mais comuns identificadas no cotidiano dos estudantes. A violência (incluindo violência policial, de gênero e sexual) é a categoria mais frequente, sendo mencionada por dezessete (17) alunos. Esse dado indica que muitos jovens percebem os diferentes tipos de violência como sendo uma das principais formas de violação de direitos humanos em seu cotidiano. A discriminação baseada em raça, gênero, ou religião, também aparece como uma preocupação significativa, com 14 menções, refletindo um reconhecimento da persistência de preconceitos e desigualdades que afetam grupos específicos. As questões relacionadas aos direitos básicos, como saúde, saneamento básico, educação e segurança foram mencionadas

9 vezes, apontando para a precariedade do acesso a esses direitos fundamentais nas comunidades às quais pertencem.

Outras categorias importantes também foram mencionadas, incluindo a liberdade de expressão, trabalho (referindo-se a trabalho escravo e violações de direitos trabalhistas), e desigualdades sociais e econômicas, cada uma com 5 menções. Por outro lado, alguns jovens indicaram em suas respostas que não observam violações (3 menções) ou não responderam (1 menção), o que pode sugerir uma falta de percepção ou conscientização sobre os problemas ou uma realidade cotidiana em que as violações são menos evidentes. Essa sistematização destaca as principais áreas de preocupação para os estudantes partícipes deste estudo e pode guiar futuras ações educativas focadas na redução dessas violações.

As relações entre Ditadura e direitos humanos era a temática central da décima sexta pergunta, na qual os alunos foram questionados sobre a possibilidade de estabelecer alguma relação entre ambos. Essa questão busca provocar uma reflexão crítica sobre como os regimes ditatoriais frequentemente se caracterizam pela violação sistemática dos direitos humanos. Durante períodos ditatoriais, é comum que direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, o direito à vida, à integridade física e à segurança, sejam suprimidos em nome da manutenção do poder e da ordem social. O gráfico abaixo exemplifica a organização das respostas do alunado em quatro categorias básicas a saber: relação direta, relação com exemplos específicos, dificuldade de estabelecer uma relação e não souberam ou não opinaram para o seguinte questionamento: Podemos estabelecer alguma relação entre a Ditadura e os direitos humanos?

Gráfico 20: Categorias e frequências de respostas sobre as relações entre Ditadura e Direitos Humanos na ótica estudantil



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados II

Os dados expressos no gráfico 20 evidenciam quatro categorias criadas para agrupar as respostas do alunado no que tange às possíveis relações entre Ditadura e direitos humanos. A primeira categoria denominada de “Relação direta” foi a mais mencionada, com 19 respostas. Os alunos reconheceram que nas Ditaduras, de forma geral, ocorre a violação de direitos humanos ao restringir liberdades e impor controle autoritário sobre o povo. Entretanto, cabe destacar, que as respostas do alunado foram sintéticas, como podemos perceber nas respostas: “Sim, a ditadura feriu os direitos humanos.” (Estudante: LJ-5); “Sim, podemos!” (Estudante: LJ-15); e “Sim, pois a falta de direitos é um sinônimo de ditadura.” (Estudante: AD-15). A segunda categoria “Relação com exemplos específicos” apresentada por quinze (15) educandos, citaram exemplos concretos de violações de direitos humanos durante regimes ditatoriais, como censura, tortura e limitação do direito de ir e vir. Frases como: “Sim, pois as imagens do início do questionário já demonstram que as pessoas não tinham o mínimo dos direitos humanos. Eles eram violentados fisicamente e psicologicamente, mas não tinham o direito de expressar como queriam. Foi um período muito triste” (Estudante: LJ-9) e “Sim, durante a ditadura muitos direitos humanos foram violados, como a liberdade de expressão e o direito a um julgamento justo.” (Estudante: AD-2). Já na terceira categoria alguns estudantes não conseguiram estabelecer uma relação entre ditadura e direitos humanos, ou negaram que exista tal relação, como podemos perceber nas escritas “Não consigo fazer essa relação” (Estudante: LJ-2). Por fim, três (3) respostas foram deixadas em branco, o que pode indicar desconhecimento do tema ou falta de clareza na interpretação da questão.

Nas questões 17 e 18, os alunos foram inquiridos se já haviam visto algum filme relacionado à temática da Ditadura brasileira e, em caso afirmativo, que indicassem qual ou quais eram os títulos desses filmes. A maioria absoluta, correspondente a 93,19% (41 alunos), respondeu que não havia visto nenhum filme que abordasse essa temática. Apenas 6,81% dos estudantes (3 alunos) mencionaram ter visto algum filme ambientado nesse período. Entre os filmes mencionados por esses alunos, estão: “Marighella”, “O Dia que Durou 21 Anos”, “Elis” e “Cazuza”. Esses dados, revelam uma baixa porcentagem de alunos que já assistiram a filmes sobre a Ditadura do Brasil, indicando uma possível lacuna no conhecimento cultural e histórico sobre esse período significativo da história do país. Essa falta de conhecimento pode ser atribuída a diversos fatores, como a disponibilidade limitada desses filmes em plataformas

populares, a ausência de recomendação em currículos escolares ou mesmo a falta de interesse inicial dos alunos em temas históricos.

Ao final do questionário foi deixada uma última questão para comentários finais que os estudantes gostariam de mencionar e que não havia sido contemplado em perguntas anteriores. Apenas um estudante utilizou esse espaço para ponderar que “todos os cidadãos merecem ser respeitados, valorizados e ter seus direitos garantidos para viver melhor” (Estudante: LJ-21).

Ao refletir sobre os dados dos materiais analisados até aqui, percebo que os estudantes têm uma conexão significativa com os artefatos fílmicos, tanto no aconchego de suas residências quanto nos ambientes escolares, conforme apontado pelos dados do estudo analisados até aqui. O material empírico evidenciou que eles possuem conhecimentos prévios estruturados, o que facilita a construção de novas aprendizagens. Essa base sólida permite que os estudantes relacionem o conteúdo novo com experiências anteriores, enriquecendo sua compreensão e engajamento no processo educativo. No próximo capítulo serão abordadas algumas atividades de leitura e análise fílmica, bem como a construção de duas atividades práticas por parte dos estudantes no que se refere ao emprego de filmes no ensino de História.

5 DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS: SEÇÃO II

Os materiais analisados neste trabalho foram submetidos a um processo de categorização fundamentado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Essa análise, permitiu a realização da identificação de padrões e significados nas narrativas dos estudantes. A adoção dessa abordagem metodológica possibilitou a organização das respostas em categorias e subcategorias, facilitando a interpretação das percepções e reflexões dos alunos sobre os filmes assistidos em sala de aula. A seleção e sistematização dos dados foram conduzidas a partir da leitura flutuante das respostas, seguida pela definição de eixos temáticos que emergiram das próprias narrativas, garantindo um olhar analítico sobre os discursos produzidos. Ao estruturar as tabelas e organizar as análises, buscou-se evidenciar as principais recorrências nos relatos dos estudantes. A categorização permitiu não apenas agrupar os conteúdos de forma sistemática, mas também retomar aspectos metodológicos essenciais para compreender como os alunos interpretaram a temática da Ditadura civil-militar do Brasil abordados nos filmes selecionados. Dessa forma, a análise possibilitou identificar padrões discursivos, conexões com os conteúdos discutidos em sala de aula, bem como, reflexões críticas sobre os contextos históricos e sociais retratados, contribuindo para uma leitura crítica sobre os filmes.

5.1 Percurso fílmico I: Zuzu Angel

O caminho metodológico pelo qual ocorreu a produção de dados referente à mídia cinematográfica *Zuzu Angel* foi pautada em cinco etapas distintas; cada uma foi pensada visando contribuir para a construção e análise dos dados empíricos produzidos.

Ainda nessa primeira etapa, foi realizada uma exposição didática sobre o assunto realizando a contextualização histórica do período ditatorial, abordando os objetivos da aula e da utilização do filme escolhido. Neste momento de historicização sobre o período ditatorial, foi apresentada uma reflexão sobre a restrição dos direitos políticos e civis que foram colocados em prática durante o período de 1964-1985,

buscando compreender a importância do movimento estudantil em busca de uma sociedade mais justa e equitativa. Por fim, através da apreciação do filme, pretendia-se identificar e conhecer a história de luta frente ao regime ditatorial de uma mãe e seu filho.

Na segunda etapa, realizou-se a visualização atenta do filme, com o objetivo de identificar elementos visuais, narrativos e simbólicos que seriam fundamentais para a análise. Durante essa fase, foi sugerido aos estudantes que realizassem anotações, levando em consideração aspectos como o desenvolvimento dos personagens, a construção do enredo, a utilização de recursos cinematográficos no processo de gravação (como ângulos e sons), além das mensagens implícitas e explícitas transmitidas pela obra fílmica.

Já a terceira etapa correspondia aos debates que foram tecidos em sala de aula sobre o filme. Esses debates desempenharam um papel decisivo na construção de uma compreensão coletiva e crítica da obra cinematográfica. Durante essa fase, os estudantes foram incentivados a compartilhar suas impressões iniciais, levantar questões e discutir as diferentes interpretações sobre o filme, criando um ambiente dialógico e reflexivo. A partir do andamento das discussões realizadas em sala de aula, foi apresentado aos discentes o relatório final da Comissão Nacional da Verdade⁴⁷ sobre o caso Stuart Angel e Zuzu Angel, documento que traz à luz as violações dos direitos humanos ocorridas durante a Ditadura militar no Brasil. A inclusão desse relatório permitiu uma maior compreensão do contexto histórico retratado no filme, relacionando a ficção cinematográfica com fatos históricos documentados, enriquecendo as discussões e as análises subsequentes.

Além desse relatório, foram também introduzidas fotografias e cartas escritas por Zuzu Angel, bem como, a carta anônima recebida contando detalhes do que houve com seu filho (Anexo: I, II, III, IV), entendidas enquanto fontes históricas complementares ao filme. Essas fontes ofereceram uma dimensão visual e documental que ajudou a contextualizar ainda mais os eventos e as personagens

⁴⁷ O relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) é o resultado de um extenso trabalho realizado pela Comissão Nacional da Verdade, criada pelo Governo brasileiro para investigar e documentar as graves violações de direitos humanos ocorridas no Brasil durante a Ditadura civil-militar (1964-1985). O documento final foi apresentado em 10 de dezembro de 2014, coincidindo com o Dia Internacional dos Direitos Humanos. O volume 3 do documento pode ser acessado na íntegra através do link: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_3_digital.pdf. Para acessar os outros volumes do relatório: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/cnv>.

retratadas na obra cinematográfica. As fotografias permitiram que os estudantes visualizassem os rostos e os cenários reais envolvidos na história de Stuart e Zuzu Angel, enquanto as cartas trouxeram à tona as narrativas pessoais e íntimas daqueles que viveram os acontecimentos, conferindo uma maior autenticidade e profundidade emocional às discussões.

Após debater sobre o filme, os estudantes responderam ao instrumento de produção de dados III (IPD), que correspondia à quarta etapa. Nesse instrumento havia uma série de perguntas reflexivas sobre o tema divididas em três eixos: o primeiro era destinado à ficha filmográfica, com apontamentos sobre os aspectos gerais, localização espaço-temporal, identificação dos personagens e os sentidos da narrativa. O segundo eixo estava destinado às relações do filme com o conteúdo estudado e o terceiro e último eixo se referia a análise crítica do estudante. Nesta etapa, realizou-se a análise filmográfica. Esse processo envolveu um exame detalhado dos elementos técnicos e artísticos do filme, incluindo a direção, fotografia, montagem, trilha sonora e performances dos atores. Ainda foram observados detalhes como a composição das cenas, os enquadramentos, a iluminação, e como esses aspectos técnicos colaboram para criar um significado específico ou evocar emoções no espectador.

A quinta etapa consistia na produção de um texto reflexivo, redigido em formato de *e-mail*. Após a produção do *e-mail*, o alunado encaminhou o mesmo para um estudante matriculado no segundo ano do Ensino Médio. Nesse instrumento, os estudantes ponderaram em suas escritas diferentes aspectos sobre a Ditadura civil-militar do Brasil, ao mesmo tempo em que explicitaram seus sentimentos, angústias e aprendizagens sobre o tema, mediante a apreciação do filme assistido e os documentos e relatórios utilizados como fontes auxiliares para debater e construir conhecimentos sobre o tema. A escrita reflexiva desse *e-mail* permitiu consolidar o entendimento da obra, explorando tanto as dimensões estéticas quanto as mensagens subjacentes que emergiram ao longo do estudo.

5.1.1 Instrumento de Produção de dados III: Do debate à compreensão da narrativa cinematográfica I

Antes de iniciarmos a análise detalhada do filme, foi importante refletirmos sobre o material fílmico assistido. Para isso, estabelecemos um diálogo em sala de aula, onde foram discutidas as impressões dos estudantes em relação ao tema que foi abordado na obra cinematográfica. Essa conversa serviu para prepará-los para uma análise mais aprofundada, mais crítica em que pudessem articular suas percepções iniciais sobre a narrativa assistida e refletir sobre a história representada no filme. Esse momento de diálogo foi essencial para esclarecermos alguns pontos, orientando os estudantes sobre os aspectos que deveriam observar com um pouco mais de atenção durante a exibição do filme, como, por exemplo, o tratamento dado aos direitos humanos, o processo de representação e construção dos personagens.

A análise do Instrumento de Produção de Dados III, pautou-se na organização do material em três seções distintas, a saber: 1) apresentação, 2) relações do filme com as temáticas abordadas em sala de aula e 3) análise crítica do estudante sobre aspectos técnicos, históricos e estéticos presentes na obra cinematográfica.

Em se tratando da primeira seção, os jovens deveriam identificar qual o tema central abordado no filme, discutindo o que a narrativa pretendia explorar ou criticar, além de situar a história, descrevendo elementos importantes como onde e quando os eventos se desenrolam. Para esta análise foram considerados quarenta (40) instrumentos respondidos pelos estudantes, visto que quatro (4) deles se encontravam de atestado médico por diferentes motivos, como, por exemplo, um caso de covid-19, um de dengue e dois casos de licença maternidade, durante o período em que ocorreram a visualização do filme, o debate e a análise do mesmo.

Durante a análise das respostas sobre o filme *Zuzu Angel*, percebemos que os estudantes conseguiram identificar que a narrativa representada está inserida no contexto da Ditadura civil-militar do Brasil, que é mencionada diretamente por 72,5% das respostas, sendo que, 65% delas identificaram como Ditadura militar enquanto 7,5% como Ditadura civil-militar. Os outros 27,5% especificaram com mais detalhes o enredo, apontando que o filme é ambientado na época ditatorial e que o tema central é a busca de informações sobre o que aconteceu com o filho da protagonista Zuzu Angel. Diante desses dados iniciais, podemos considerar que 100% dos jovens que

responderam a este questionamento reconheceram, de alguma forma, que a temática central reflete a opressão política e a repressão vividas durante a Ditadura de 1964, e que esta marcou profundamente a história do país.

No que tange aos aspectos da localização espaço-temporal, todos os estudantes mencionaram em suas escritas que a ambientação geográfica do filme é o Brasil, que a história se passa prioritariamente no Rio de Janeiro, sendo este cenário mencionado em 48,9% das respostas, seguido por São Paulo, citado em 28,9% delas. Essas cidades, embora não sejam as únicas, são importantes para a narrativa, pois foram centros de intensa atividade política e repressão durante a Ditadura. Além disso, algumas respostas (13,3%) apontam para a presença de locações internacionais, como os Estados Unidos, além de regiões dentro do Brasil, como Minas Gerais (8,9%), indicando que a história do filme abrange diferentes localidades que estavam, de alguma forma, ligadas aos eventos políticos da época.

No que diz respeito à questão temporal, ou seja, o tempo do filme, a maioria das respostas situa a narrativa nos anos de 1970 (47,5%). Esse período é particularmente significativo, pois coincide com os anos de maior repressão e violência da Ditadura no Brasil, especialmente na primeira metade dos anos 1970, quando ocorreram muitos dos casos mais emblemáticos de perseguição política, como o desaparecimento e a morte de Stuart Angel Jones, filho de Zuleika Angel e o assassinato do militante do Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT) Joaquim Alencar de Seixas. A concentração das respostas nesse período reflete certa compreensão de parte significativa dos jovens sobre a cronologia da Ditadura e sua conexão com alguns dos eventos que foram retratados no filme. Na sequência, foram mencionados os anos de 1960 (27,5%) e o percentual de 20% dos respondentes não destacou nenhuma data específica, mencionando apenas que o filme se ambientava durante o período ditatorial brasileiro. Por fim, 5% do alunado indicou que o filme se passava em 2006, uma confusão clara com o ano de lançamento do filme, que havia sido mencionado a eles na ficha técnica inicial durante a discussão em sala de aula. Esse detalhe pode ter induzido alguns estudantes a confundirem o período histórico que a narrativa buscou representar.

Sobre o tempo da história, a análise das respostas revelou que a maioria dos participantes percebeu o tempo no filme *Zuzu Angel* como sendo psicológico⁴⁸ (55%). Eles destacaram a predominância de flashbacks e a não linearidade na narrativa, o que indica uma ênfase nas lembranças e na subjetividade dos personagens, especialmente da protagonista, neste caso, Zuzu Angel, como podemos perceber nas falas: “O tempo do filme é psicológico, pois muitas cenas são flashbacks” (Estudante: AD-7) e “Psicológico, pois parte do filme se passa nas lembranças e pensamentos da Zuzu com seu filho.” (Estudante: LJ-17). Uma parcela menor, 22,5% dos alunos, identificou que o tempo da narrativa era cronológico, observando que os eventos seguem uma sequência temporal e linear, sugerindo uma percepção um pouco mais tradicional e objetiva da história representada. Essa indicação é ratificada pelas narrativas: “Cronológico, seguindo a linha do tempo dos eventos que ocorreram na vida de Zuzu” (Estudante: LJ-7) e “O tempo do filme com toda certeza é cronológico, pois ele segue uma sequência de fatos durante toda a história, apontando o desenrolar da trama” (Estudante: AD-9). Por fim, 22,5% dos participantes notaram que o filme utiliza uma combinação de tempos cronológico e psicológico, reconhecendo a complexidade da narrativa ao mesclar eventos lineares com memórias e flashbacks, como apontam as narrativas: “O tempo é psicológico porque as lembranças de Zuzu voltam à tona quando ela se lembra do filho e cronológico devido a sequência dos acontecimentos” (Estudante: LJ-26) e “O filme traz uma mistura de cronológico com psicológico, pois durante o filme, a personagem principal rememora acontecimentos passados em sequência” (Estudante: AD-10).

Esses dados mostram que, embora o filme tenha elementos de uma narrativa cronológica, a maioria dos respondentes percebeu um forte componente psicológico na estrutura temporal, o que reflete, em parte a intenção do filme de explorar o emocional e a subjetividade da experiência da protagonista, visto que a narrativa busca não apenas contar uma história de eventos de forma linear, mas também busca capturar o impacto emocional e psicológico que esses eventos tiveram sobre a personagem Zuzu Angel. Ao intercalar momentos de lembrança, reflexões e flashbacks, o filme faz com que o telespectador mergulhe na perspectiva interna da

⁴⁸ O tempo psicológico está relacionado à percepção subjetiva do tempo por parte das pessoas. Ele não é medido, mas sentido, podendo ser mais rápido ou mais lento dependendo das emoções, das experiências ou do impacto dos eventos vividos. Em narrativas fílmicas ou textuais, o tempo psicológico pode quebrar a linearidade, representando memórias, sonhos ou reflexões internas dos personagens.

protagonista, permitindo que se tenha uma compreensão do sofrimento, da angústia e da determinação de uma mãe em sua busca incansável pela verdade sobre o paradeiro de seu filho.

Na sequência, os estudantes ponderaram em suas análises quais os personagens que mais e menos gostaram e justificaram suas escolhas. As preferências foram diversas e refletiram tanto a identificação emocional com determinados personagens quanto a aversão a outros, baseadas em suas ações e papéis na trama. Aqueles que receberam maior apreço geralmente foram associados à luta por justiça, à coragem e à resistência contra a opressão, como Zuzu Angel, cuja determinação e força emocional tocaram cerca de 75% dos estudantes. Esse percentual pode refletir uma identificação com figuras que demonstram coragem e resiliência, ao mesmo tempo, pode também revelar um foco em personagens que se alinham com valores familiares e emocionais, em detrimento de uma análise política do período histórico. Além dela, Stuart Angel também foi apontado em 25% das narrativas como um dos personagens que mais gostaram. Em contrapartida, ele foi mencionado por 7,5% dos estudantes, como sendo o personagem que menos gostaram, justificando a escolha por “fazer certas coisas sem pensar no risco que estava botando quem estava a sua volta no período da ditadura” (Estudante: LJ-20); e “porque ele não pensou que prejudicaria a família de alguma forma” (Estudante: LJ-1). Percebe-se que no caso de Stuart há uma dualidade no fato de que alguns estudantes admiram a coragem, a ideia de “heroísmo” do Stuart, enquanto outros reproduzem uma certa rejeição às ações da esquerda armada. Isso é comum em filmes sobre a Ditadura: personagens representativos da luta armada muitas vezes são rejeitados, e isso tem relação com uma ideia muito presente no Brasil, que a esquerda armada também alimentou a repressão.

Refletindo acerca da temática, é fundamental pensarmos sobre os desafios de abordar a guerrilha durante a Ditadura civil-militar. Esse período foi marcado por extremos: de um lado, havia um Estado autoritário, repressivo e extremamente violento; de outro, jovens que, diante da falta de alternativas democráticas em nosso país, viram nas armas a única maneira de resistir a Ditadura. Como humanizar esses jovens guerrilheiros em sala de aula? Como fazer os estudantes entenderem que suas escolhas foram moldadas por um contexto de exceção, em que a luta armada surgia como uma resposta à impossibilidade de diálogo e à violência institucionalizada? É

preciso ir além da simplificação que coloca esses jovens como “heróis” ou “vilões”. Eles eram seres humanos complexos, movidos por ideais, medos, esperanças e contradições. A História não pode ser contada de forma maniqueísta; ela exige de nós a reflexão sobre as motivações, os erros e os acertos de quem viveu esse período. Ao mesmo tempo, é importante questionar: por que a sociedade chegou a um ponto em que a luta armada parecia a única saída? O que isso nos diz sobre o Estado e suas ações e práticas na época? E é aí que entra o papel do professor: mediar uma discussão que permita aos estudantes compreenderem as nuances desse período, reconhecendo o sofrimento de todos os envolvidos e refletindo sobre as consequências de um regime que suprimiu direitos e liberdades.

Outros personagens que representavam a Ditadura, como o Brigadeiro (representando a Aeronáutica), o General (Exército) e o agente da repressão (polícia) que incorporam comportamentos autoritários, repressivos e cruéis, foram mencionados por cerca de 85% dos estudantes, como os menos apreciados, destacando a rejeição às figuras que simbolizam, que representam a repressão e a violência. Outras duas respostas (5%) apontaram o pai de Stuart, com a justificativa de que ele não se importou muito com o sumiço do filho, quando Zuzu o procurou em Minas Gerais para falar sobre o jovem. Apenas 2,5% dos estudantes deixaram a questão em branco.

As análises realizadas pelos estudantes sobre os personagens do filme revelam algumas nuances que são importantes no processo de aprendizagem, especialmente no que se refere à construção de empatia, compreensão histórica do período e um posicionamento crítico diante de questões éticas e sociais. Ao refletirem sobre os personagens que mais e menos gostaram, eles não apenas expressaram suas preferências, mas também demonstraram uma capacidade de interpretar as motivações e consequências das ações tomadas por elas, conectando-as ao contexto da Ditadura.

O sentido da narrativa foi outra categoria presente na primeira parte do instrumento. Neste os estudantes tinham que refletir sobre o enredo do filme, quem contava a história, se a narrativa era em 1ª ou 3ª pessoa, ponderando ao final, aspectos relativos ao momento de maior tensão e o desfecho da história. Percebemos na análise realizada que os estudantes possuem uma ideia razoavelmente clara dos temas centrais da obra fílmica, especialmente a questão da injustiça e da repressão

política. Contudo, algumas respostas também indicam a falta de compreensão da narrativa histórica o que resultou em simplificações excessivas e “erros” factuais na leitura visual. O quadro abaixo, evidencia os padrões identificados nas respostas analisadas:

Quadro 21: Diferentes percepções sobre o filme “Zuzu Angel”

CATEGORIA	RESPOSTAS ABSOLUTAS	%
Luta de Zuzu Angel por justiça	11	27,5
Repressão e abusos da Ditadura militar	8	20
Morte e desaparecimento de Stuart Angel	7	17,5
Moda como protesto	4	10
Simplificação excessiva: Ditadura	3	7,5
Detalhes específicos/menções de erros	3	7,5
Em branco	4	10
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados III.

As respostas foram agrupadas conforme o quadro acima, visando reconhecer as temáticas predominantes e compreender as diferentes percepções sobre o filme *Zuzu Angel*. A análise permitiu categorizar as respostas em grupos temáticos específicos. No caso da primeira categoria: A luta de Zuzu Angel por justiça, temos o percentual de 27,5%, que corresponde às seguintes narrativas: “O enredo do filme conta a história real da estilista Zuzu Angel que luta pra descobrir a verdade sobre o desaparecimento do filho durante a ditadura e fazer justiça” (Estudante: LJ-3) e “O filme mostra a história da estilista Zuzu Angel, uma mãe que luta por justiça depois que seu filho, Stuart foi preso, torturado e morto pela Ditadura nos anos 1970.” (Estudante: AD-9). Já na segunda categoria, a repressão e os abusos da Ditadura militar, as respostas dos estudantes focaram nos aspectos de repressão política e nas violações de direitos humanos cometidas durante a Ditadura militar no Brasil. Exemplos de narrativas incluem: “O filme mostra como o governo militar perseguia, prendia e torturava aqueles que eram contra o regime, como o filho de Zuzu Angel, Stuart, que foi brutalmente torturado e morto” (Estudante: LJ-1) e “Os abusos de poder do governo militar, a perseguição contra aquelas pessoas que protestavam contra a ditadura” (Estudante: AD-5).

O desaparecimento e a morte de Stuart Angel, foi a terceira categoria, totalizando 17,5% das análises. As respostas desta categoria focam especificamente no evento trágico do desaparecimento e morte de Stuart Angel Jones. Os estudantes destacaram o impacto pessoal e político desse evento na vida de Zuzu Angel e no contexto da Ditadura brasileira, uma vez que ela passou a fazer frente ao regime para saber informações do que realmente acontecera com seu filho. Nessa categoria, as respostas trouxeram reflexões tais como: “Stuart Angel, um ativista político, desapareceu e foi assassinado pelo regime militar. Isso impulsiona a luta de sua mãe, Zuzu Angel, por justiça” (Estudante: LJ-21), e “O filme foca na busca incansável de uma mãe pelo corpo de seu filho desaparecido, mostrando a dor e a angústia de Zuzu Angel” (Estudante: AD-2).

Na quarta categoria, uso da moda como forma de protesto, temos 10 % das respostas, como exemplificado nas respostas: “Zuzu usa sua carreira na moda para chamar a atenção para as injustiças e atrocidades que aconteciam no Brasil.” (Estudante: LJ-24) e “A estilista utiliza seu prestígio na moda para denunciar os abusos do regime da ditadura.” (Estudante: AD-11). Essas narrativas ressaltam a maneira como Zuzu Angel usou sua posição no mundo da moda para lutar contra a Ditadura.

A quinta e sexta categorias representam 7,5% das respostas. O Enredo geral sobre a Ditadura é composta por narrativas como: “O filme aborda a ditadura militar e suas consequências na vida das pessoas.” (Estudante: LJ-11) e “A história reflete o impacto da ditadura nas famílias brasileiras.” (Estudante: LJ-13). Essas mensagens refletem uma visão geral do contexto da Ditadura retratada no filme. Já a categoria, Detalhes específicos e menções de erros, destacam-se narrativas como: “Zuzu grande estilista fazendo sucesso no exterior em busca de justiça pelo seu filho que foi acusado de sequestrar e assaltar um embaixador” (Estudante: AD-12) e “O enredo do filme era que Stuart e a namorada lutavam contra a Ditadura e Stuart desapareceu e a mãe dele luta para encontrá-lo, mas acabou sendo morta.” (Estudante: AD-13). Alocadas nessa categoria, essas percepções estudantis indicam algumas confusões ou erros factuais em relação à narrativa do filme, como, por exemplo, o assalto ao embaixador, tal coisa não foi representada no filme, mas sim, o assalto ao banco, o que sugere áreas onde os alunos podem ter interpretado mal os eventos representados ou os personagens. Por fim, Respostas em branco, correspondem a

10% do total, com quatro (4) que ficaram em branco, o que indica que alguns alunos não conseguiram elaborar uma escrita sobre o enredo do filme.

Ainda em relação aos erros e confusões factuais apontados nas narrativas de poucos estudantes, temos que destacar um aspecto importante no processo de aprendizagem: a necessidade de maior clareza e aprofundamento durante as discussões em sala de aula. As interpretações equivocadas, como a associação de Stuart Angel com crimes que não cometeu ou a ideia de que Zuzu Angel foi morta diretamente em sua luta por justiça, revelam lacunas no entendimento do enredo e dos contextos históricos que foram apresentados e representados no filme. Esses erros podem ser interpretados como oportunidades pedagógicas para explorar mais detalhadamente os fatos e eventos históricos e os personagens, utilizando diferentes estratégias que possam promover a compreensão crítica, como debates, análises colaborativas e revisões guiadas das fontes utilizadas. Além disso, essa percepção reforça também a importância de oferecer momentos para que os estudantes revisitem o material trabalhado, consolidando informações e fortalecendo suas interpretações.

É necessário destacar ainda, que as respostas dos estudantes estão alinhadas à ideia de consciência histórica proposta por Rüsen (2010, 2015), pois revelam os sentidos que atribuem ao filme, às suas cenas e simbologias. Dessa forma, é possível identificar que as representações e concepções que o alunado possui sobre a Ditadura civil-militar e suas consequências e reminiscências na sociedade atual. Como, por exemplo, as tentativas de negar que houve Ditadura, mencionando que foi uma revolução ou ainda relativizar as ações de perseguição, censura, tortura física e psicológica empreendidas naquela época.

Na questão de quem conta a história, a maioria dos estudantes (36 respostas) identificou Zuzu Angel como a narradora principal. Essa percepção pode estar relacionada ao fato de que o filme é centrado na trajetória e nas experiências da protagonista, especialmente em sua busca por justiça após o desaparecimento de seu filho. A estilista é retratada como a figura central que guia o espectador por meio de suas lembranças, pensamentos e ações durante o filme. Três (3) estudantes mencionaram o nome de Sérgio Rezende como quem conta a história, possivelmente confundindo o papel do diretor do filme com o do narrador. Por fim, houve uma resposta em branco, sem identificação de quem conta a história.

Quanto à perspectiva da narrativa cinematográfica, a maioria das respostas (26) indicou que a história é contada em primeira pessoa. Essa escolha sugere que os estudantes percebem o filme como sendo narrado a partir da perspectiva íntima de Zuzu Angel, como se ela mesma estivesse guiando o espectador por meio de seus sentimentos, lembranças e experiências. Essa percepção é reforçada pelos diversos flashbacks e pela forma como o filme explora a subjetividade e o ponto de vista de Zuzu em sua luta contra a Ditadura. Por outro lado, dez (10) respostas identificaram a narrativa como sendo em terceira pessoa, sugerindo que o narrador está fora da história, descrevendo eventos e personagens de maneira objetiva, sem se prender ao ponto de vista de apenas uma personagem. Esta interpretação pode derivar do fato de que o filme também mostra eventos que ocorrem fora da perspectiva direta de Zuzu Angel.

Além disso, dois (2) estudantes mencionaram que o filme utiliza ambas as formas, o que pode ser uma tentativa de capturar a complexidade narrativa do filme, que mescla a visão pessoal de Zuzu com uma visão um pouco mais ampla dos eventos políticos e sociais da época. Houve também duas respostas em branco, sem especificação do tipo de perspectiva do filme. Essa análise revela que a maioria dos estudantes percebe o filme como uma história contada a partir do ponto de vista de Zuzu Angel, em primeira pessoa, enquanto uma parcela menor vê a história de uma perspectiva mais distanciada ou uma combinação de perspectivas. Essas diferenças de percepção destacam a importância de abordar a construção narrativa ao analisar filmes históricos, especialmente aqueles que misturam eventos reais com elementos subjetivos e emocionais, dando um aspecto de ficcionalidade à obra fílmica.

A análise das respostas dos estudantes sobre o clímax do filme “Zuzu Angel” revela uma ênfase significativa nos momentos de descoberta de informações, dor e enfrentamento da personagem principal em relação à busca pela verdade sobre o destino de seu filho, Stuart Angel. As respostas foram categorizadas em temas principais que refletem os pontos de vista que foram mais destacados pelos estudantes em suas interpretações sobre o filme. O objetivo desta análise foi compreender as percepções dos alunos sobre os momentos mais impactantes e significativos da narrativa. O quadro disponível na página seguinte exemplifica essa organização:

Quadro 22: Percepções sobre os momentos mais impactantes da narrativa

CATEGORIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
Descoberta da morte de Stuart	17	42,5
Denúncia da Ditadura	11	27,5
Tortura de Stuart	9	22,5
Momentos de ação	2	5
Em branco	1	2,5
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados III.

A última pergunta deste bloco, questionava a interpretação dos estudantes sobre o desfecho da história narrada. As respostas refletem um entendimento geral de que o final da trama é trágico, marcado pela morte da personagem principal, Zuzu, supostamente em um acidente de carro provocado pelos militares. A maioria dos alunos relacionou esse desfecho à luta incessante da personagem contra a Ditadura, destacando seu papel importante como uma figura de resistência e coragem. Alguns apontaram que Zuzu foi assassinada por saber demais, pois visava expor as ações e os crimes da Ditadura, enquanto outros ressaltaram a perda da mãe e do filho como um símbolo das atrocidades cometidas pelo governo do Brasil nessa época. Há também menções à carta de Chico Buarque, que ajudou a dar visibilidade à história, e à sensação de injustiça deixada pelo filme.

O segundo bloco de perguntas era composto por cinco questões, onde os estudantes deveriam explorar as relações entre o filme e o conteúdo estudado previamente. Isso incluía identificar se os eventos e fatos narrados na mídia filmográfica eram representativos dos tópicos que foram abordados em sala de aula, estabelecendo, dessa forma, conexões entre a narrativa cinematográfica e o estudo histórico e teórico. Os dados analisados revelam que a maioria dos estudantes considerou o filme como uma boa fonte de representação sobre o conteúdo estudado. A maioria dos alunos (85%) reconheceu a conexão entre o que foi representado no filme e o que foi discutido em sala de aula, o que demonstra que a utilização de filmes na prática pedagógica no Ensino de História pode ser significativa, dependendo do objetivo pedagógico, como podemos perceber nas seguintes narrativas:

“Sim, o filme retrata bem a repressão, a censura e as violações de direitos que aconteceram durante a ditadura como estudamos em aula, pois o professor trouxe muitas informações e documentos que

comprovavam as atrocidades feitas naquela época” (Estudante: AD-2);

“Sim, é muito representativo, pois conseguimos através do filme visualizar na prática o que aconteceu na época, facilitando ainda mais a compreensão da matéria que estudamos em aula” (Estudante: AD-6);

“Sim, pois representam uma realidade desconhecida por muitas pessoas. O filme não apenas representou a atmosfera que estamos trabalhando, como sintetizou aspectos abordados pelo professor como a censura, a tortura, a perseguição.” (Estudante: LJ-3);

“Sim, o filme representa muito o que discutido em aula pelo professor, porque ele trouxe pra gente muitas informações, imagens, documentos que mostravam como foi essa época. E o filme representou o que vimos com ele.” (Estudante: LJ-19).

Esses discursos demonstram o esclarecimento, um reconhecimento entre o que foi de fato discutido em sala de aula com o que foi representado no filme. Demonstram a relevância do uso de materiais audiovisuais em sala de aula para fomentar o aprendizado ativo e crítico dos estudantes, especialmente em temas sensíveis e complexos como é o caso da Ditadura civil-militar do Brasil, principalmente a partir do momento que o alunado consegue estabelecer relações e ponderar que conseguiu aprender melhor as temáticas abordadas.

Os estudantes também foram questionados sobre como explicariam a um amigo ou familiar o que foi a Ditadura a partir do filme assistido. As repostas sistematizadas e analisadas evidenciaram uma forte ênfase nos temas de violência, tortura, repressão, perseguição a opositores, censura e falta de liberdade de expressão, postas em prática por parte dos algozes da Ditadura. A maioria dos estudantes, isto é, 92,5%, ponderaram que as explicações sobre a temática estariam centradas em um tempo de autoritarismo, marcado pela censura e pela brutalidade exercida contra aqueles que se opunham ao regime. Os escritos a seguir corroboram essa ideia:

“Eu diria que a ditadura foi um período de muito medo e repressão no Brasil, onde quem era contra o governo era perseguido, preso ou até morto, como aconteceu com o filho da Zuzu, personagem principal do filme. O filme mostra isso de forma bem clara, quando Zuzu tenta descobrir o que aconteceu com seu filho, mas o governo escondia a verdade e ainda ameaçava quem tentava questionar. Isso faz a gente entender como era difícil viver naquela época, porque as pessoas não tinham liberdade e viviam com medo do que o governo podia fazer.” (Estudante: AD-9).

“Que foi uma época de abuso de poder por parte do governo, onde as pessoas que tentavam ir contra sofriam muito.” (Estudante: LJ-7).

“Que a ditadura foi uma época difícil na qual as pessoas não tinham liberdade de expressão. Havia muita brutalidade e quem estava no poder era os militares, sendo uma época que havia muita tortura e opressão.” (Estudante: AD-12).

“Foi um período em que os militares deram um golpe na democracia brasileira, utilizando do poder, do autoritarismo, das perseguições aos cidadãos que eram contrários ao sistema da época.” (Estudante: LJ-21).

Percebemos, que algumas das narrativas apresentadas, utilizaram o filme como uma ponte para ilustrar suas explicações, o que demonstra a importância do uso de artefatos audiovisuais para o ensino de história. Esses resultados sugerem ainda que houve uma internalização das lições sobre as violações de direitos humanos ocorridas durante a Ditadura e que os estudantes são capazes de expressar esses conceitos com clareza e criticidade. No entanto, 7,5% não sabiam ou não responderam; isso pode indicar a necessidade de uma revisão de estratégias pedagógicas para garantir que todos os alunos compreendam de alguma forma os temas discutidos.

No questionamento seguinte foi solicitado aos estudantes que identificassem quais as cenas presentes no filme que eles reconheciam como sendo de violação dos direitos humanos. Cerca de 75% das respostas estão centradas nas cenas de tortura, especialmente nas cenas que envolviam o personagem de Stuart Angel. O percentual de 15% referiu-se ao processo de censura, restrição de manifestações e repressão à liberdade de expressão como exemplos claros de violação. Além disso, 5% mencionaram a negação de informações a Zuzu Angel sobre o paradeiro de seu filho como uma violação dos direitos humanos. Por fim, 5% não souberam ou não opinaram.

Outro questionamento importante presente no instrumento era relacionar acontecimentos ocorridos nos últimos dois anos no Brasil que configurariam uma violação de direitos humanos, traçando paralelos com a realidade contemporânea e refletindo sobre a relevância do filme para a compreensão desses temas. Após o processo de leitura e categorização dos dados, foi possível elaborar um quadro expondo a identificação dos seguintes elementos:

Quadro 23: Categorias apontadas como violação de direitos humanos

CATEGORIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
Violência policial	10	25
Trabalho escravo	7	17,5
Pandemia do Covid-19	4	10
Questões indígenas	4	10
Discriminação racial/social	5	12,5
Violência de gênero e feminicídio	3	7,5
Conflitos internacionais	2	5
Em branco	5	12,5
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados III.

Ao refletirmos sobre os dados contidos no quadro acima, podemos perceber que o processo de análise revelou uma identificação significativa com a violência policial, sendo essa a categoria mais recorrente. Isso sugere uma percepção consolidada entre alguns estudantes de que as ações de repressão policial nas periferias brasileiras, principalmente no contexto das favelas, representam uma violação contínua dos direitos humanos. Um exemplo dessa categoria pode ser visto na seguinte narrativa: “O caso de violência policial com o assassinato de 28 pessoas na favela do jacarezinho no Rio de Janeiro é uma violação dos direitos humanos” (Estudante: LJ-6). Essa escrita, assim como outras, demonstra que a tortura e execuções sumárias são temas recorrentes nas menções, indicando um reconhecimento da brutalidade estatal nessa época.

A categoria do trabalho escravo também emergiu nas narrativas do alunado como uma preocupação importante, especialmente com os recentes casos envolvendo indústrias e vinícolas na Serra Gaúcha⁴⁹, revelando que práticas análogas à escravidão continuam a ocorrer de forma significativa no Brasil contemporâneo. Esse dado foi apontado por 17% dos estudantes. A pandemia de Covid-19 foi ponderada por 10% dos estudantes. Essa categoria trouxe à tona questões relativas ao acesso à saúde, evidenciando a violação dos direitos humanos através da má gestão de recursos públicos e da falta de atendimento adequado à população. Isso

⁴⁹ Maiores informações podem ser obtidas através do link: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/02/27/trabalhadores-resgatados-em-situacao-de-escravidao-no-rs-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghtml>.

demonstra que a crise de saúde pública agravou desigualdades já existentes, especialmente nas regiões mais pobres do país.

As questões indígenas e os direitos dos povos Yanomami foram outro fator apontado nos escritos de 10% dos estudantes, trazendo à luz a grave situação de abandono dessas populações, frequentemente marginalizadas e submetidas à violência estrutural, incluindo invasões de terras, grilagem e falta de assistência do governo, como ocorreu no último quadriênio (2019-2022). Outra categoria mencionada nas respostas do instrumento refere-se à discriminação racial e social, apontada por 12,5% dos estudantes, refletindo as tensões sociais que se intensificaram nos últimos anos no Brasil, com um aumento de casos de violência e discursos discriminatórios e disseminação de ódio, principalmente nas redes sociais. Um dos casos apontados pelos estudantes foi o assassinato de João Alberto Freitas, homem negro espancado até a morte por seguranças de uma loja do *Carrefour* na cidade de Porto Alegre/RS, reverberando os conflitos sobre racismo sistêmico e desigualdades em função da cor da pele.

A violência de gênero foi mencionada em 3 respostas (7,5%) como uma violação dos direitos humanos, com ênfase nos casos de feminicídios. Esses casos refletem uma das mais graves expressões de violência contra a mulher no Brasil, onde há um crescimento alarmante de crimes motivados pelo gênero. No período entre 2012 e 2022, mais de quarenta e oito (48) mil mulheres foram assassinadas no país. Somente no ano de 2022, 36,6% dos casos ocorreram dentro de casa (Estrela, 2024). O aumento exponencial desses crimes está relacionado a questões estruturais, como o machismo enraizado, a desigualdade de gênero e a falta de políticas públicas eficazes para proteger as vítimas e punir os agressores. Além disso, a exposição midiática desses crimes, embora chame a atenção para o problema, muitas vezes reforça estereótipos ou não aprofunda o debate sobre possíveis soluções para esses crimes.

Os conflitos internacionais foram mencionados em apenas duas (2) respostas, totalizando 5%. Esse pequeno percentual aborda exemplos de violência e opressão em regiões de conflito, sugerindo uma visão global das violações dos direitos humanos. Neste caso, os dois estudantes mencionaram o conflito existente entre Israel e Palestina, como exemplo de uma violação dos direitos humanos. Esse conflito histórico é marcado por décadas de confrontos armados, deslocamentos e violências

de ambos os lados. A guerra resultou em muitas mortes, além de condições de vida desumanas para as populações civis, especialmente os palestinos que vivem em áreas ocupadas e sitiadas.

O bloco de perguntas desta seção terminava convidando os estudantes a compartilhar o que mais gostaram ao apreciar o filme em questão, oferecendo uma visão pessoal sobre os aspectos que mais chamaram sua atenção ou os impactaram. Os dados evidenciam que a maior parte das respostas, composta por 52,5% dos estudantes enfatizam a coragem, a determinação e a bravura de Zuzu Angel na sua busca incansável por notícias de seu filho desaparecido durante a Ditadura. A figura de Zuzu é retratada como um símbolo de resistência, e os respondentes se mostram tocados pela mudança no seu pensamento e por sua luta contra a opressão do governo ditatorial, mesmo diante de ameaças. As narrativas: “Gostei muito da determinação e da coragem da Zuzu Angel, que mesmo em luto buscou por justiça o tempo todo” (Estudante: LJ-6) e “A bravura da Zuzu de ir contra a ditadura pra saber sobre seu filho é o que mais me chamou a atenção no filme” (Estudante: AD-14).

Uma outra parcela, formada por 22,5% de estudantes, valorizou a representação do filme no que diz respeito à luta por justiça e à denúncia das violações de direitos humanos durante a Ditadura. O desfile de Zuzu com roupas pretas, distribuindo fotos de seu filho, foi um dos momentos de destaque nos escritos dos estudantes, conforme podemos perceber nas narrativas: “Gostei da força de Zuzu Angel e de como o filme destaca a importância de lutar por justiça e pelos direitos humanos” (Estudante: AD-2) e “A luta de Zuzu em si é o que mais chama a atenção. Uma das cenas que mais me marcou foi o desfile que Zuzu fez em homenagem ao seu filho usando roupas pretas em luto” (Estudante: LJ-22).

Alguns participantes constituíram o percentual de 15% ao destacarem a maneira como o filme retratou a Ditadura e seus desdobramentos, com menção ao uso de flashbacks e à capacidade de sensibilizar o público para o contexto da época. “Gostei que o filme mostra um pouco do que foi a Ditadura, através da história da luta de uma mãe” (Estudante: AD-1). e “O que eu mais gostei foi a maneira como o filme retratou a dor de uma mãe que perdeu o filho de uma maneira tão injusta. A forma como a história foi contada mostrando a luta dela para descobrir a verdade, foi muito emocionante.” (Estudante: LJ-9).

Uma pequena parte dos respondentes (5%) apresentou respostas generalistas ou negativas, mencionando que o filme foi tenso ou que preferiam outro gênero cinematográfico. A narrativa a seguir evidencia essa negatividade: “Eu não gostei do filme, pois ele passa muita tensão. E eu prefiro filmes de comédia” (Estudante: LJ-16). Por fim, duas respostas (5%) estavam em branco e não contribuíram para outras análises.

O último bloco de perguntas do IPD se dedicava à análise crítica do filme a partir da perspectiva do estudante, focalizando três principais aspectos: técnicos, históricos e estéticos, além de um espaço para outros comentários. Em relação aos aspectos técnicos, o estudante deveria analisar a iluminação (luz e sombra), trilha sonora (som, silêncio e fala), a montagem, os ângulos, enquadramentos e planos, entre outros elementos técnicos que compõem o filme e que contribuíram para a construção da narrativa e, conseqüentemente, sua compreensão. As respostas variam entre um ou mais aspectos discutidos. Muitos apresentaram narrativas de forma globalizante, enquanto outras apenas eram voltadas para um ou outro quesito em específico.

Do ponto de vista global, 80% dos estudantes mencionaram em suas escritas que a iluminação, por exemplo, é utilizada para criar um contraste entre luz e sombra, destacando os momentos de maior tensão e tristeza da narrativa fílmica. Assim como o emprego da música e do silêncio que foram fundamentais para moldar a experiência emocional para quem assiste ao filme. O uso estratégico do silêncio, mencionado por parte do alunado, sugere uma intenção do diretor de amplificar o impacto emocional das cenas de sofrimento de Zuzu Angel e de outros personagens. As narrativas a seguir exemplificam essa ideia:

“Eu acho que os aspectos técnicos ajudam bastante na história. A iluminação, com luz e sombra, foi usada para criar uma sensação de tensão, principalmente nas cenas mais tristes ou perigosas. A trilha sonora também foi importante, porque a música deixava as cenas mais emocionantes, e o silêncio em alguns momentos ajudava a mostrar o sofrimento da Zuzu. Além disso, os ângulos de câmera e os planos focavam nos personagens de um jeito que mostrava bem as emoções deles.” (Estudante: AD-1).

“Iluminação mais baixa, músicas tensas ajudam a repassar a tristeza e tensão vividos pelos personagens.” (Estudante: LJ-4).

“A trilha sonora representava um clima de tensão, mas ao mesmo tempo o período da época, com músicas da época mesmo. Os efeitos

destacavam certos momentos de tensão e a iluminação parece ter sido usada pra transmitir esse clima de repressão ao representar a ditadura.” (Estudante: AD-5).

Podemos perceber através dessas narrativas que os aspectos técnicos do filme são fundamentais para fortalecer a narrativa e despertar uma resposta emocional no público. A combinação dos elementos como luz, sombra, trilha sonora, enquadramentos e outros permite que os telespectadores tenham uma pequena percepção da opressão vivenciada por uma parcela da sociedade brasileira durante a Ditadura militar e, ao mesmo tempo, acompanhe a luta incansável de Zuzu Angel pela justiça. Além disso, 20% dos estudantes não souberam ou não opinaram a respeito. Metz (1980) destaca que a iluminação não apenas serve para iluminar as cenas, mas também desempenha um papel crucial na construção de significados e na criação de atmosferas, sendo esses elementos utilizados para “produzir uma história coerente e plausível para o espectador” (Silva, 2009, p. 211).

Combinando esses elementos aos aspectos históricos, o alunado foi convidado a avaliar os cenários, decoração, figurinos e enredo que compõem para a construção da história. Eles deveriam discutir até que ponto o filme traz elementos coesivos com a temática e a história representada. Dos quarenta (40) instrumentos, oito (8) estavam com a questão em branco, totalizando 20%, enquanto trinta e dois (32) realizaram algum tipo de comentário. Essas respostas foram organizadas em três categorias, que abordam o impacto dos aspectos históricos do filme conforme apontado pelos estudantes.

Quadro 24: Impacto dos aspectos históricos para interpretação da narrativa

CATEGORIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
Representação da época	12	30
Imersão na história	10	25
Compreensão didática e relação histórica	10	25
Não souberam/não opinaram	8	20
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados III.

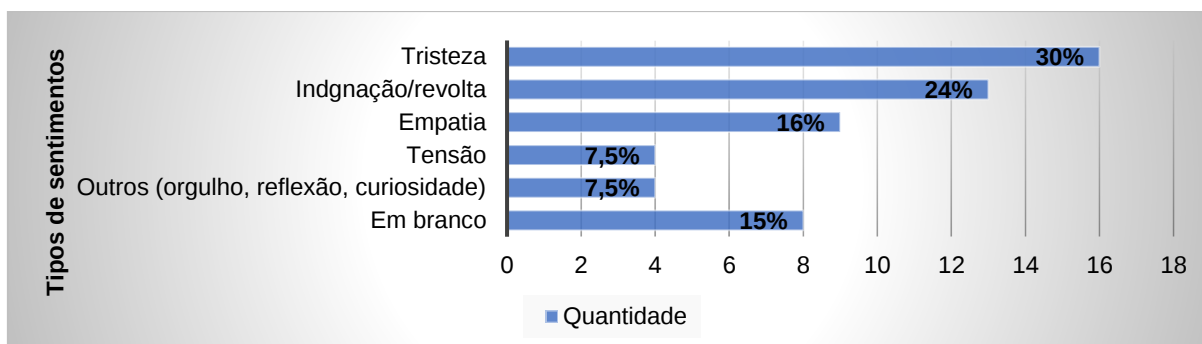
Os dados mostram que os elementos históricos foram, de acordo com os estudantes, fielmente representados, criando uma conexão com a época retratada, dando destaque à “autenticidade” das roupas e ambientes que caracterizavam o

período da Ditadura, ou seja, o final dos 1960 e início dos anos de 1970. Essa verossimilhança e a autenticidade desses ambientes e dos figurinos na representação cinematográfica é defendida por André Bazin (1970), como uma forma essencial para a construção de uma história que ressoe com a realidade, permitindo ao telespectador uma imersão na obra representada. Essa imersão, conforme mencionado no seu texto, é fundamental para conectar o público à narrativa e reforçar a ideia de impacto emocional.

Nesse sentido, o impacto da ambientação histórica no filme é um ponto de consenso entre a maioria das respostas. A reconstituição de cenários, figurinos e decorações contribui de forma expressiva para uma representação do contexto da Ditadura militar, proporcionando uma imersão e compreensão do momento retratado. Essa ideia é fundamental para conectar o público à narrativa, já que as decisões estéticas (como o figurino da Zuzu, que se torna um símbolo de protesto) também ajudam a contar a história. A obra, portanto, não apenas retrata visualmente a época, mas também utiliza esses elementos como ferramentas narrativas, reforçando o impacto emocional e político da história. Para Walter Benjamin, que no livro *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica* (1994) discute sobre a reprodução técnica da arte, incluindo o cinema, esta pode criar novas formas de experiência e percepção. Benjamin argumenta que a autenticidade e o contexto histórico de uma obra são cruciais para a compreensão do seu significado.

Sobre os aspectos estéticos, o estudante deveria refletir sobre a estética do filme, o uso das cores, a fotografia, o design de produção, e como esses elementos contribuem para a atmosfera e o tom da história narrada. Duarte (2002) enfatiza que os elementos visuais, como cores, fotografia e design de produção, desempenham um papel essencial na construção da atmosfera e na expressão dos sentimentos e tensões presentes na história. O gráfico disposto na página seguinte, demonstra algumas tendências emocionais que foram elencadas pelos estudantes a partir da apreciação fílmica.

Gráfico 21: Sentimentos e sensações provocados pelo filme



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados III.

Os sentimentos provocados pelo filme, de acordo com a catalogação das respostas dos estudantes, refletem a maneira como a história do filme impactou emocionalmente, sobretudo pela intensidade das questões humanas e políticas envolvidas. A tristeza e a indignação/revolta são emoções que dominam as respostas, indicando que os temas de perda, sofrimento e injustiça são os mais marcantes para os espectadores. Além disso, a empatia com a protagonista e as vítimas da Ditadura destaca como o filme consegue gerar uma identificação emocional com as personagens, especialmente ao retratar a luta incansável de Zuzu Angel por justiça. Essa empatia reforça a relevância social e histórica do filme, que serve não apenas como entretenimento, mas também como uma forma de memória e denúncia. Sentimentos de confusão e tensão mostram que a estrutura narrativa, alternando entre passado e presente, pode gerar incerteza, mas também intensifica o suspense, mantendo os espectadores engajados emocionalmente. Por fim, algumas respostas mencionam orgulho e reflexão, o que demonstra que, além de despertar sentimentos negativos, o filme também inspira admiração pela força de Zuzu e promove uma análise crítica sobre o passado ditatorial brasileiro.

Por fim, o instrumento continha uma pergunta destinada a outros comentários. Apenas dezessete (17) estudantes realizaram algum tipo de comentário. Dentre eles, 58,82% apontaram, por exemplo, que o filme os fez refletir sobre o passado histórico do Brasil, especificamente a Ditadura e as violações dos direitos humanos. Enquanto 29,41% expressaram admiração pela figura de Zuzu Angel, protagonista do filme, apontando a força e a determinação dela em lutar contra a Ditadura. E 11,77%

mencionaram o impacto emocional que o filme proporciona, especialmente ao lidar com as perdas trágicas retratadas na obra filmográfica.

Após a análise desse instrumento, pode-se perceber a forte presença da Ditadura militar nas respostas de alguns estudantes pesquisados demonstrando o entendimento coletivo de que a trama do filme é um retrato desse período sombrio da história brasileira, em que a luta por justiça e a busca pela verdade eram desafios cotidianos para aqueles que, como a personagem Zuzu Angel, se opunham ao regime ditatorial. Ademais, cabe destacar ainda que as respostas dos estudantes refletem a ideia de consciência histórica proposta por Rüsen (2010), uma vez que evidenciam os sentidos que atribuem ao filme e às cenas retratadas. Por meio dessas percepções, é possível identificar as diferentes representações e concepções que eles constroem sobre a Ditadura civil-militar, revelando não apenas o impacto da narrativa fílmica, mas também os elementos históricos que mobilizam em sua interpretação. Esse processo demonstra como o contato com o filme contribui para a formação de uma compreensão histórica, articulando memória, conhecimento e reflexão crítica sobre o passado.

A análise revela ainda como os alunos articulam passado, presente e futuro em suas reflexões, demonstrando que o contato com a narrativa fílmica possibilitou não apenas um aprendizado informativo, mas também um envolvimento emocional e crítico em relação ao passado ditatorial brasileiro. Essa ideia ancora-se nas diferentes dimensões da consciência histórica, conforme delineado por Rüsen (2010).

5.1.2 Instrumento de Produção de dados IV: A escrita de um *e-mail*

A escrita de um *e-mail* é uma prática comum na comunicação moderna, utilizada em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais. No caso deste estudo, utilizamos o *e-mail* como instrumento de aprendizagem, o que se revelou uma ferramenta para a expressão e reflexão dos estudantes acerca do contexto da Ditadura, após assistirmos e debatermos o filme “Zuzu Angel” em sala de aula.

Propomos aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio que compartilhassem, através da escrita de um *e-mail*, suas narrativas pessoais sobre a temática da Ditadura brasileira, vinculadas ao filme “Zuzu Angel” e endereçadas a um

discente do ano anterior, ou seja, do segundo ano do Ensino Médio. Dos quarenta e quatro (44) participantes, trinta e oito (38) realizaram a atividade proposta. Os seis alunos que não o fizeram, encontravam-se de atestados médico ou ainda foram transferidos de instituição escolar por diferentes motivos.

Nesse exercício reflexivo, eles deveriam articular seus sentimentos, angústias e aprendizagens de maneira íntima, utilizando como base o filme assistido. Através dessa atividade narrativa, os estudantes puderam explorar não apenas os eventos históricos que foram retratados no filme, mas também suas próprias reações e interpretações, ou seja, permitiu que os jovens vivenciassem a história de forma subjetiva e pessoal, conectando-se com os eventos passados não apenas como informações, mas como experiências que os impactaram emocionalmente (Rüsen, 2010, 2015). Esse fato se relaciona com a dimensão da experiência na consciência histórica, pois os alunos demonstraram um processo de internalização e reconstrução do passado a partir de um meio simbólico, neste caso o filme e a escrita do *e-mail*.

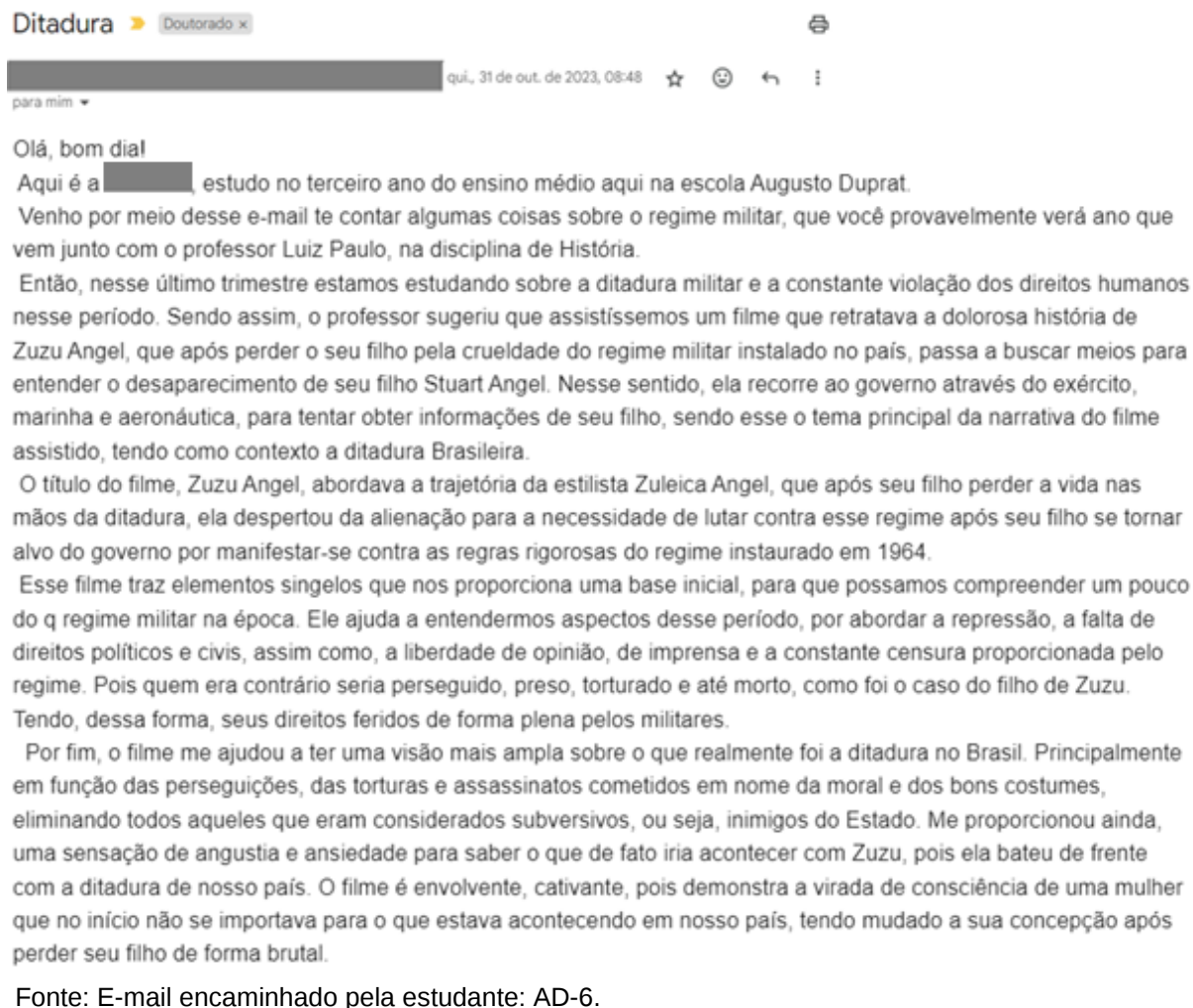
Diante disso, essa reflexão foi essencial para que os estudantes compreendessem como a significação do passado contribui para a construção da nossa história e dos valores contemporâneos. Ao enfatizarmos que o aprendizado histórico não se limita à compreensão do passado, mas também influencia a forma como os estudantes interpretam e atuam no presente, reforçamos a importância desse processo fundamentado nas ideias de Rüsen (2010, 2015). Além disso, a escrita desempenhou um papel fundamental na consolidação de um ambiente de aprendizagem mais participativo e empático.

Os *e-mails* foram catalogados e analisados metodologicamente de forma temática, permitindo que se identificassem padrões de compreensão, sentimentos e reflexões dos estudantes sobre o período da Ditadura civil-militar. Foi possível entender ainda, uma repetição de palavras associadas à tristeza, empatia, reflexão sobre o impacto da Ditadura e a importância de “lembrar para não esquecer”. Essa análise destacou a maneira como os alunos se apropriaram dos conteúdos históricos a partir da experiência cinematográfica, evidenciando tanto a dimensão emocional quanto cognitiva de suas narrativas.

Ainda, esse processo possibilitou, além da categorização das respostas, uma compreensão sobre como o uso de filmes em sala de aula pode potencializar o engajamento crítico dos estudantes, promovendo uma interação significativa com

temas sensíveis, como direitos humanos e justiça social. Um exemplo do teor de um dos *e-mails* que serviram de base para realização da classificação em categorias pode ser conferido a seguir:

Figura 8: E-mail escrito por uma estudante



O conteúdo supracitado é apenas um exemplo das diferentes mensagens que foram expostas pelos estudantes em suas escritas e endereçadas ao grupo de alunos do segundo ano do Ensino Médio e que serão detalhadas ao longo deste subcapítulo. Foi realizado o processo de classificação das mensagens de todos os e-mails em três (3) categorias principais, a saber, “emocional”, “informativa” e “reflexiva”. Diante dessas categorias principais, foi realizada a leitura de cada um dos *e-mails*, desmembrando-os em categorias secundárias, unidades de registro, unidades de contexto e frequência, para identificar padrões nas narrativas expressas nesse

instrumento. Essas unidades revelaram o entendimento e as emoções dos estudantes sobre o filme *Zuzu Angel* e o período da Ditadura civil-militar e que foram traduzidas através do processo de categorização, conforme podemos perceber no quadro abaixo:

Quadro 25: Categorização dos e-mails dos estudantes

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA SECUNDÁRIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	FREQ.
Emocional	Sensação: Aflição/tensão	Cenas intensas/pesadas	Tortura e opressão	18 Alta
	Sentimento: Empatia	Identificação com Zuzu	Sufrimento	16 Alta
	Sentimento: Tristeza	Perda e desamparo	Destino trágico	18 Alta
	História emocionante	Trajetória de Zuzu	Busca por justiça	5 Baixa
Informativa	Personagens	Zuzu e Stuart	Resistência e repressão	15 Alta
	Enredo	Desaparecimento de Stuart	Ditadura civil-militar do Brasil	15 Alta
	Localização espaço-temporal	Contexto da Ditadura	História e geografia do Brasil	15 Alta
Reflexiva	Violação dos Direitos Humanos	Tortura e censura	Abusos do governo	19 Alta
	Lembrar para não esquecer	Memória da Ditadura	Evitar repetir os erros	7 Moderada
	Impactos da Ditadura	Consequências da Ditadura	Repressão e proteção da democracia	6 Moderada

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados IV.

Inicialmente é importante destacar que as categorias principais elencadas no processo de análise – emocional, informativa e reflexiva – não podem ser vistas de forma isolada. Muitos *e-mails* apresentam características que transitam entre essas categorias, demonstrando a complexidade das percepções e aprendizagens dos estudantes. Por exemplo, algumas mensagens classificadas como reflexivas também contêm elementos informativos, ao discutir a relação entre os eventos do filme e o contexto histórico da Ditadura civil-militar. Da mesma forma, *e-mails* predominantemente informativos podem incluir comentários emocionais, como expressões de empatia ou indignação diante das violações de direitos humanos retratadas no filme. Essa interseção reforça que as categorias são interdependentes, refletindo a riqueza e a profundidade das análises realizadas pelos estudantes. Para

uma melhor discussão, dentre as três categorias principais, discorreremos sobre cada uma delas.

A categoria definida como emocional, englobou quatro subcategorias. Através delas, foi possível alocar as diferentes mensagens dos estudantes em unidades de registro e de contexto. Esta categoria abarcou as reações emocionais dos estudantes, refletindo como o filme provoca aflição, empatia e tristeza, além de criar uma narrativa emocionante.

Nas subcategorias denominadas como sensação: aflição/tensão e sentimento: tristeza, percebemos que a aflição e tristeza são reações significativas frente às cenas de tortura e repressão. Essas emoções são centrais para o desenvolvimento de uma compreensão ética sobre a temática representada no filme, especialmente quando essas emoções são evocadas pela injustiça, como foi o caso da história narrada pela mídia em questão. O impacto emocional causado pela exposição à violência, como a tortura, mesmo que de maneira sutil, pode funcionar como uma forma educativa, promovendo a reflexão ética e moral sobre os abusos cometidos por Ditaduras ao longo da História não apenas do Brasil, mas ao redor do mundo. São exemplos referentes a essas duas subcategorias, os trechos das seguintes narrativas:

O filme mostra como Zuzu desafiou o regime autoritário em busca da justiça de seu filho. É uma história que nos faz refletir sobre os impactos da ditadura e a importância dos nossos direitos. Ao assistir o filme sentimos um turbilhão de emoções dentre elas aflição, confusão, aflição, tristeza e tensão (por não saber o que houve com o Stuart, filho de Zuzu Angel) (Estudante: LJ-5).

O filme me traz uma sensação de impotência e tristeza pelo cenário, pela história, pelas músicas dramáticas, uma aflição para quem assiste pois mostra realmente foram aqueles tempos de Ditadura. Por isso te convido a assistir ao filme e ter essa experiência tão impactante sobre o tema que jamais pode ser esquecido! (Estudante: LJ-14).

O filme, retrata a dor de uma mãe que não aguenta perder seu filho e passa a fazer oposição ao regime através do seu trabalho. Como estilista, ela passa a elaborar novas coleções, o que hoje, chamamos de moda de protesto, buscando alfinetar sempre que possível os militares para que eles acabassem com a farsa e admitissem o que aconteceu com seu filho. Após assistir ao filme, percebemos uma mistura de sentimentos, como angústia, tristeza, dor, sofrimento, bem como indiferença por parte dos militares em relação a dor que essa mãe estava sentindo com a perda de seu filho. Espero que esse pequeno texto possa te ajudar a compreender um pouco mais sobre esse período feio da história do Brasil e que muito tentaram e ainda tentam negar que aconteceu, como foi durante o governo do

Bolsonaro, que buscou enfatizar que a ditadura foi uma revolução militar e não um golpe, para devolver o Brasil para os trilhos. Se tiver a oportunidade de assistir o filme assista, pois irás entender um pouco melhor sobre como foi a ditadura em nosso país (Estudante: AD-9).

Os relatos oferecem uma reflexão sobre o impacto emocional e informativo causado pelo filme *Zuzu Angel*, destacando a relação entre os sentimentos provocados e o contexto histórico retratado. Os estudantes evidenciaram como o filme provoca emoções intensas, como aflição, confusão, impotência e tristeza. O turbilhão emocional descrito se dá principalmente pelas incertezas e tensões geradas pela busca de Zuzu Angel por seu filho desaparecido (Stuart). Essa reação emocional reflete o poder do filme em transportar o espectador para o cenário de sofrimento e injustiça vivido na época da ditadura militar, mostrando o lado humano e trágico de quem enfrentou o regime.

Outra questão importante é a maternidade como temática central no primeiro e terceiro *e-mails* analisados, destacando a figura de Zuzu Angel como uma mãe que transforma sua dor em uma forma de resistência. O texto evidencia o impacto devastador da perda de um filho em um contexto de repressão e violência, e como essa experiência leva Zuzu a confrontar um regime autoritário. A personagem de Zuzu Angel não se limita ao simples e tradicional papel de mãe, mas ressignifica sua maternidade ao utilizá-la como uma força motriz para a luta por justiça. Sua atuação como estilista e a criação da "moda de protesto" exemplificam como ela integra sua identidade materna à militância política, fazendo uso de sua profissão para denunciar as arbitrariedades da ditadura. A dor pela perda do filho se torna um símbolo de resistência, mostrando que a maternidade, nesse caso, vai além do cuidado individual, passando a incorporar uma dimensão coletiva de luta contra as injustiças.

A segunda subcategoria, denominada sentimento: empatia, se manifestou em função da identificação dos estudantes com a personagem principal da trama, neste caso, Zuleika Angel. De acordo com teóricos como Clüver (2008), o público pode projetar-se nas experiências dos personagens, especialmente em narrativas que evocam luta e sofrimento. O sofrimento de Zuzu, que luta pela justiça e pela memória de seu filho desaparecido, permite ao espectador desenvolver uma consciência emocional sobre as consequências da repressão ditatorial, como podemos visualizar na escrita a seguir:

Apesar de ser um filme simples, com uma narrativa que é centrada na busca por informações por parte de uma mãe, o filme traz detalhes que nos ajudam a entender o golpe militar, provocando emoções nas pessoas que assistem. Para mim, senti tristeza, muita indignação e também uma empatia muito grande em relação a história da Zuzu, pois vemos a mudança de posição de uma mãe ao longo da história, que busca seguir em frente, mas sem deixar de resistir e lutar contra a ditadura.

Por isso, colega, te convido a assistir a este filme para teres uma ideia de como foi a ditadura em nosso país! Talvez o professor vá trabalhar com você no ano de 2024 esse filme quando abordar a ditadura brasileira.

Espero que goste da indicação! (Estudante: AD-3).

Esse relato sensível do estudante demonstra a compreensão da simplicidade da narrativa que intensificou as emoções e a conexão com a história de Zuzu. A busca dela por justiça e verdade é, de fato, um poderoso testemunho dos horrores da Ditadura, e sua transformação ao longo do filme traz à tona sentimentos profundos de tristeza e indignação, mas também de resistência e esperança. Em uma análise similar, uma estudante mencionou como esse processo de identificação a levou a refletir sobre a força das mães que, na luta por seus filhos, desafiam a opressão de maneira tão humana quanto admirável.

Assistir ao filme Zuzu Angel foi uma experiência muito intensa para mim. Como mãe, eu me emocionei bastante ao ver a história de Zuzu, que luta para encontrar seu filho, Stuart, que desapareceu durante a Ditadura. Não tenho muito conhecimento sobre esse período, mas o filme fez eu sentir a dor e a angústia que muitas mães enfrentaram.

Zuzu é uma mulher simples, mas sua força é incrível. Eu não consigo imaginar o que seria passar por um sofrimento tão grande. A cada cena, eu me perguntava: "E se fosse comigo?" A busca dela por justiça me tocou profundamente. Ela não desiste, mesmo quando tudo parece perdido. Isso me fez pensar sobre como é importante nunca desistir de quem amamos.

O filme me fez sentir tristeza e indignação, mas também uma certa esperança. Zuzu não só busca por seu filho, mas também luta contra o que aconteceu. Mesmo sem saber muito sobre a história do Brasil, eu percebi como essa luta é importante. Precisamos lembrar do que aconteceu para que não se repita.

Recomendo a todos assistirem a "Zuzu Angel". É uma história que fala sobre amor, dor e resistência, e me fez refletir sobre o valor da liberdade. Como mãe, quero que meus filhos conheçam essa parte da nossa história para que possam valorizar a vida e a justiça (Estudante: LJ-27).

O relato anterior, sobre o filme, é profundamente tocante e revela várias camadas de reflexão. Enquanto professor, vejo que a experiência apontada destaca não apenas a importância da arte como meio de sensibilização, mas também o papel

fundamental da memória histórica na formação de valores éticos e cívicos para as novas gerações. Ele expressa uma identificação muito grande com a protagonista, o que demonstra como a empatia pode ser motor para a reflexão crítica. A forma como ele questiona: “E se fosse comigo?” é uma pergunta essencial que pode levar os alunos a considerarem suas próprias realidades e a importância de lutar contra as injustiças. Além disso, menciona sobre a resiliência e a força de Zuzu, características que são valiosas para todos, especialmente para jovens que estão formando sua identidade.

Na sequência, a última categoria secundária foi titulada como História emocionante. Para uma parcela dos estudantes a trajetória de Zuzu é vista como uma busca pessoal por justiça. Hayden White (1973), pondera em seus estudos que a história pode ser narrada de forma épica, o que desperta emoções e constrói um sentido dramático em torno das figuras heroicas que resistem ao poder. Zuzu Angel é representada como uma heroína que transcende sua própria dor para buscar justiça, o que pode gerar uma identificação emocional mais forte com sua trajetória, como foi ponderado nas análises do instrumento de produção de dados III. A narrativa abaixo aborda essa perspectiva:

Assistir a esse filme foi uma experiência muito intensa e emocionante. Ele retrata de maneira impactante as violações dos direitos humanos, a censura à imprensa, a perseguição política e a repressão violenta que marcaram esse período sombrio da nossa história. A cada cena, eu sentia a dor e a luta das pessoas que enfrentaram essas injustiças. O filme não apenas me fez refletir sobre o passado, mas também sobre a importância de lembrar e lutar contra a opressão em qualquer forma. Essa história me emocionou e me lembrou da necessidade de valorizar a liberdade e os direitos de todos (Estudante: LJ-23).

Esse relato evidencia o quanto é importante refletirmos sobre temas fundamentais, como os direitos humanos e a importância da memória. A maneira como o filme retrata as injustiças do passado nos permite conectar com a dor e a resistência das pessoas que viveram naquele período.

Na categoria informativa, os dados revelam como os estudantes captaram as informações históricas e os personagens-chave da narrativa filmográfica, refletindo um aprendizado sobre o contexto da Ditadura. Por exemplo, os escritos dos estudantes focaram nos personagens principais: Zuzu e Stuart, que tiveram um papel fundamental na narrativa por ser resistência à repressão e ao autoritarismo dos militares. Zuzu e Stuart personificam, respectivamente, a busca por justiça e o destino

trágico daqueles que enfrentaram o regime ditatorial. O desaparecimento de Stuart torna-se uma metáfora potente para os desaparecidos políticos do Brasil, colocando em evidência a repressão sistemática da época.

A compreensão do contexto da Ditadura, com base na história e no espaço geográfico, sugere que o filme conseguiu transmitir uma boa quantidade de informações factuais. No caso da Ditadura, o filme atua como um meio de representar uma história real, mas também um sentimento de pertencimento e identidade ao revisitar este período sombrio da história brasileira.

Na dimensão reflexiva, esta remete à análise crítica sobre os eventos que foram narrados na mídia, especialmente no que tange à violação dos direitos humanos e à memória da Ditadura. Em relação à violação dos Direitos Humanos, por exemplo, dezenove (19) estudantes identificaram em suas escritas a tortura e a censura como formas de abuso do governo ditatorial, reforçando a ideia de que o cinema pode ser um poderoso meio de educação em direitos humanos. Esse abuso é discutido pela filósofa política alemã Hannah Arendt (2012), que assevera na obra *Origens do totalitarismo*, como os regimes totalitários utilizam a violência sistemática para manter o controle e como a exposição a essas realidades pode gerar uma reflexão crítica sobre a importância de proteger os direitos humanos. Para o estudante AD-17, por exemplo, a violação dos direitos humanos foi a principal característica da Ditadura. Para ele, a Ditadura civil-militar brasileira “foi um momento de tortura e mortes, onde os brasileiros eram privados de liberdade de expressão e violação dos direitos humanos sendo a principal característica desse duro período” (Estudante: AD-17).

Em se tratando da subcategoria definida como “lembrar para não esquecer”, os estudantes mencionaram a necessidade de lembrar a temática da Ditadura para evitar a repetição de erros de um passado não tão distante, pois as lembranças e representações cinematográficas são compartilhadas e fundamentais para a construção de uma identidade coletiva de uma dada sociedade. Neste caso, a memória coletiva, segundo Pollak (1989), seria um fenômeno social que se forma através das interações e narrativas de um grupo.

No caso da Ditadura, lembrar esse período se torna essencial para que os membros da sociedade, especialmente os jovens, possam entender os problemas desse passado. A temática da repressão e das violações dos direitos humanos serve como um aviso contra a repetição de tais atrocidades. Assim, ao compartilhar e discutir

as experiências coletivas da Ditadura, a sociedade não apenas preserva a memória histórica, mas também promove uma reflexão crítica que ajuda a prevenir a repetição de erros passados. A narrativa abaixo evidencia essa questão:

A história de Zuzu Angel é apenas uma entre tantas outras vítimas da ditadura militar no Brasil. Milhares de pessoas foram presas, torturadas e mortas injustamente, deixando marcas profundas nas famílias e na sociedade como um todo.

É importante lembrar desses acontecimentos para que nunca mais se repitam. Devemos valorizar nossa democracia e lutar pelos direitos humanos, para que todos possam viver em liberdade e justiça.

Espero que possamos assistir juntos ao filme "Zuzu Angel" um dia e conversar mais sobre esse período histórico tão importante. Compartilhar conhecimento e reflexões é uma forma de manter viva a memória e aprender com os erros do passado (Estudante: LJ-3).

Dessa forma, a memória coletiva, ao ser alimentada por narrativas como a mencionada acima e que enfatizam a importância de lembrar para não esquecer, fortalece a coesão social e a responsabilidade cívica, permitindo que as gerações atuais e futuras se comprometam com a defesa da democracia e dos direitos humanos.

A compreensão dos impactos da Ditadura é outra subcategoria, com ênfase na repressão e na proteção da democracia, conectando-se à ideia de que regimes repressivos deixam marcas duradouras na sociedade. Arendt (2012), argumenta que o poder repressivo está enraizado nas instituições sociais e que as consequências de períodos ditatoriais perduram, moldando as práticas e os valores das sociedades futuras. O filme, ao recontar a repressão, possibilita aos alunos refletirem sobre os legados da Ditadura e a importância de lutar pela manutenção de uma democracia robusta e inclusiva.

Oi, tudo bom? Queria compartilhar com você alguns pensamentos sobre os impactos da Ditadura no Brasil, a partir do filme "Zuzu Angel" que foi trabalhado com professor nesse trimestre e que provavelmente também será trabalho com você no ano que vem. O filme retrata a história de Zuzu, uma mãe que luta incansavelmente para encontrar seu filho, Stuart, desaparecido durante a repressão militar. Ele mostra como a Ditadura não afetou apenas os que estavam diretamente envolvidos com a política, mas também suas famílias e a sociedade como um todo. A dor e a angústia de Zuzu refletem o sofrimento de muitas mães que perderam seus filhos, evidenciando a desumanização causada pela violência extrema colocadas em prática pelos ditadores, que não apenas sequestravam, mas torturavam das piores formas aqueles que eram contrários de alguma forma ao sistema da época (Estudante: LJ-5).

Essa narrativa evidencia uma percepção de que a Ditadura não afetou apenas os dissidentes políticos, mas teve um impacto devastador nas famílias e na sociedade como um todo. A desumanização e a violência extrema exercidas pela Ditadura não só sequestraram vidas, mas também arruinaram laços sociais e familiares, deixando cicatrizes profundas na psique coletiva.

Ao nos ampararmos nos pressupostos teóricos de Rüsen (2010), percebemos que as narrativas escritas em forma de *e-mail*, expostas ao longo dessa análise, exemplificam um tipo de consciência histórica crítica, onde os estudantes não apenas identificam as violações de direitos humanos ocorridas no período da Ditadura civil-militar, mas também traçam paralelos com desafios democráticos contemporâneos, como a tentativa de reinterpretação desse passado por discursos políticos atuais. A fala de um dos estudantes, mencionando a negação da Ditadura durante o governo Bolsonaro, demonstrando a compreensão da história como um campo de disputas de narrativas, o que é essencial para uma formação cidadã consciente.

Além disso, os sentimentos expressos na categoria emocional apontam para o impacto que a memória histórica pode ter na construção da identidade e na ideia de justiça social. A empatia manifestada por muitos alunos ao se colocarem no lugar de Zuzu Angel pode indicar um desenvolvimento de consciência histórica narrativa, em que o passado é compreendido através de experiências pessoais e simbólicas (Rüsen, 2010). Esse processo contribui para que os estudantes internalizem valores democráticos, ao reconhecerem a resistência de Zuzu como um exemplo de enfrentamento à repressão.

A relação entre emoção e conhecimento histórico também se manifesta na categoria informativa. A organização dos relatos em torno dos personagens, do enredo e da contextualização espaço-temporal demonstra que os alunos não apenas absorveram informações sobre o período da Ditadura, mas as ressignificaram dentro de um quadro interpretativo que conecta o passado ao presente. O reconhecimento da repressão como uma ameaça aos direitos humanos evidencia o papel da educação histórica na formação de uma consciência ética, que valoriza a memória como ferramenta para a defesa da democracia.

Assim, a análise dos e-mails evidencia que o filme *Zuzu Angel* funcionou como um disparador para a construção da consciência histórica dos estudantes. Principalmente porque ao mobilizarem emoções, informações e reflexões críticas, o

exercício de escrita permitiu que os alunos articulassem suas percepções sobre o passado ditatorial de forma complexa, demonstrando diferentes níveis de consciência histórica em suas narrativas (Rüsen, 2010).

Diante do exposto, constatamos que a escrita do *e-mail* foi significativa, uma vez que foi possível perceber uma consistência de mensagens que abordavam diferentes categorias, principalmente em relação aos sentimentos de tristeza e aflição em relação à narrativa e aos personagens. A empatia pela personagem Zuzu Angel foi amplamente destacada, enquanto as reflexões sobre a importância de lembrar o passado e compreender as violações dos direitos humanos durante a ditadura se mantêm centrais nas respostas. Assim, o material evidencia que o filme gerou não apenas um impacto emocional, mas também uma compreensão um pouco mais profunda sobre a importância da democracia e dos direitos humanos no Brasil.

5.2 Percurso fílmico II: Batismo de Sangue

O caminho metodológico do percurso fílmico *Batismo de Sangue* foi pautado também em cinco etapas distintas. Na primeira houve uma exposição inicial sobre os objetivos da aula, bem como do filme que seria apreciado, das tarefas decorrentes do estudo da mídia cinematográfica. Durante essa aula, foi feita uma contextualização histórica um pouco mais aprofundada sobre a resistência contra a Ditadura civil-militar no Brasil, com o objetivo de preparar o alunado para a análise crítica do filme. Foram apresentados os principais eventos históricos, as figuras centrais da resistência, e as implicações políticas e sociais da Ditadura. O filme foi exibido para explorar e debater esse tema sensível da História do Brasil, assim como a memória da resistência, ajudando os estudantes a compreender a relevância do contexto histórico para a narrativa cinematográfica.

A segunda etapa foi o momento da sequência didática na qual assistimos ao filme. Este consistiu na exibição da mídia cinematográfica *Batismo de Sangue* junto aos estudantes. Durante essa etapa, os alunos assistiram ao filme em sala de aula, proporcionando uma experiência possivelmente imersiva, pois a obra filmográfica permitiu observar de forma direta a representação dos eventos históricos que foram discutidos anteriormente. A exibição do filme levou em torno de três aulas de 50

minutos, sendo acompanhada de observações guiadas e questionamentos que ajudaram a focar a atenção dos estudantes nos aspectos considerados relevantes do filme.

O terceiro momento foi concentrado na realização do debate com os estudantes, com o objetivo de compreender os diferentes pontos de vista e percepções que emergiram após a visualização do filme. Os debates foram estruturados para explorar as reações individuais de cada um dos estudantes, as interpretações sobre a representação dos eventos históricos, e as reflexões sobre a forma como o filme abordou a resistência e as consequências da Ditadura militar. Esse debate teve a intenção de promover uma análise crítica e permitir que os alunos articulassem suas compreensões e dúvidas em relação ao filme e ao contexto histórico retratado.

Na quarta etapa, os estudantes responderam ao Instrumento de Produção de Dados V (IPD V), que consistiu em uma atividade para refletir sobre o conteúdo do filme e as discussões realizadas. Este instrumento foi projetado para perceber a compreensão dos discentes sobre os temas abordados, suas habilidades analíticas e suas capacidades de conectar o filme com o contexto histórico.

Por fim, o IPD VI envolveu a elaboração, pelos estudantes, de uma produção visual em grupos de até cinco integrantes. Os grupos foram desafiados a criar um vídeo curto estilo utilizado na rede social *TikTok*, de no máximo cinco minutos, que apresentasse reflexões sobre a Ditadura brasileira, incorporando os aprendizados e insights obtidos ao longo do trabalho com o filme *Batismo de Sangue*. Essa atividade permitiu que os alunos aplicassem de forma criativa suas compreensões sobre a Ditadura, desenvolvendo habilidades de expressão visual e narrativa enquanto refletiam sobre a importância da memória, da resistência, dos direitos humanos, terrorismo de estado e liberdade de expressão.

5.2.1 Instrumento de Produção de dados V: Do Debate à compreensão da narrativa cinematográfica II

Assim como no filme *Zuzu Angel*, o processo de análise do Instrumento de Produção de Dados V contou com quarenta (40) análises sobre o filme *Batismo de Sangue*, pautando-se a sua organização em três seções distintas, a saber: 1)

apresentação, 2) reflexões do filme com as temáticas abordadas em sala de aula e 3) análise crítica do estudante sobre aspectos técnicos, históricos e estéticos presentes na obra cinematográfica.

Ao analisar as questões presentes na primeira seção desse quinto instrumento, foi possível perceber nas duas primeiras questões que os estudantes possuem uma compreensão bem delineada da temática central retratada no filme, bem como da localização espaço-temporal. Em relação à temática todos os estudantes evidenciaram que a narrativa tinha como foco a Ditadura civil-militar e a resistência de alguns grupos, tais como do movimento estudantil e da ordem religiosa dos frades dominicanos. Além disso, a tortura emerge como um elemento de destaque, devido a suas consequências para as vítimas. O fato de várias respostas fazerem menção direta ao sofrimento dos frades sugere que os alunos se conectaram emocionalmente com a história do Frei Tito e com os horrores da repressão estatal. Já no que se refere à localização geográfica e temporal, os estudantes apontaram a cidade de São Paulo durante os anos 1960 e 1970, como pano de fundo para a narrativa, refletindo sobre as complexidades e os desafios do período histórico crítico que o país vivia nessa época.

Em relação aos personagens que mais lhe chamaram atenção, 80% dos estudantes apontaram Frei Tito como sendo o personagem que mais se destaca. A resistência, a coragem, o sofrimento físico e psicológico e o compromisso com a luta armada contra a Ditadura foram elencados como justificativas pelos estudantes para a escolha de tal personagem. Esse percentual foi seguido de 15% das respostas apontando os frades sem especificação, 2,5% apontaram a irmã de Tito e 2,5% o Frei Beto. Esses dados revelam que Frei Tito é o personagem mais admirado, sendo associado majoritariamente a três dimensões: coragem, sofrimento e resistência. As razões por trás dessas escolhas mostram como os estudantes conectam-se emocionalmente à luta pessoal e interna do personagem, especialmente ao seu sofrimento psicológico após a tortura que sofreu, como demonstram as narrativas: “O Frei Tito pela sua força e coragem” (Estudante: LJ-1), “Frei Tito foi o personagem que mais me marcou, pois sofreu com as torturas durante a Ditadura afetando não apenas seu corpo, mas seu psicológico.” (Estudante: AD-10). Diante disso, podemos perceber que Frei Tito é visto como o protagonista não apenas da narrativa histórica do filme, mas também da carga emocional que envolve sua luta e sofrimento durante o período

da Ditadura Militar. Os estudantes mostraram empatia e reconhecimento pela resistência do personagem diante da tortura, ao mesmo tempo que refletiram sobre as consequências devastadoras da repressão.

Nesse contexto, Chartier (1990) discute como as representações não são meras reproduções da realidade, mas construções que organizam e transmitem significados dentro de um contexto específico. O filme constrói a imagem de Frei Tito não só como personagem histórico, mas como símbolo da resistência e do sofrimento, influenciando a forma como os estudantes interpretam sua figura.

Qual personagem do filme Batismo de Sangue que você menos gostou era o próximo questionamento. Nesse, 80% apontaram Sérgio Fernando Paranhos Fleury, conhecido como delegado Fleury. Este é o personagem mais mencionado por seu envolvimento nas torturas físicas e psicológicas dos frades dominicanos e outros opositores da Ditadura. As escritas: “O delegado Fleury, pois ele era a personificação do mal ao torturar os frades” (Estudante: AD-2) e “O delegado pelo abuso de poder e tortura” (Estudante: LJ-16).

Na categoria denominada sentido da narrativa, o alunado apresentou seus pontos de vista sobre o enredo da mídia filmográfica. Ao realizarmos o processo de categorização das respostas, percebemos que a maioria, composta pelo percentual de 55% destacou como enredo principal a luta dos frades dominicanos contra a Ditadura. A perseguição e a tortura sofridas pelos frades também foram amplamente mencionadas (25%). Outros aspectos incluíram o envolvimento com a resistência armada e a violência perpetrada pelo Estado. O quadro disponível abaixo evidencia essa categorização:

Quadro 26: Percepções estudantis sobre o enredo do filme Batismo de Sangue

CATEGORIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
Luta dos frades dominicanos contra a Ditadura	22	55
Perseguição e tortura pelos agentes da Ditadura	10	25
Envolvimento com a resistência armada	4	10
Violência e repressão	4	5
Em branco	5	5
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados V.

Percebemos que a análise realizada indica que os estudantes compreenderam o enredo central do filme como sendo a luta dos frades dominicanos contra a Ditadura Militar e as terríveis consequências que essa resistência trouxe, como perseguições, torturas e prisões. Uma das escritas menciona que o filme “narra como um grupo de religiosos passou a integrar o movimento armado contra a Ditadura e foram perseguidos, presos e torturados pelo Estado brasileiro.” (Estudante: LJ-9); outra pondera que “Os frades dominicanos lutando contra o sistema opressor da ditadura no Brasil” (Estudante: AD-12). A violência do Estado e o envolvimento dos frades na luta armada também se destacaram, embora de forma menos frequente nas escritas do alunado. Ao nos amparamos nas ideias de Chartier (1990), sobre representação que os espectadores, nesse caso os estudantes, atribuem significados distintos às representações conforme seus referenciais. Isso evidencia que eles interpretam o filme a partir de sua própria visão de mundo e referências históricas.

Na sequência do instrumento havia um questionamento sobre quem conta a história no filme *Batismo de Sangue*. Os dados revelam que a maioria dos estudantes (62,5%) identificou Frei Tito como o principal narrador, destacando sua perspectiva central no enredo. Além disso, 22,5% dos alunos apontaram Frei Beto como responsável pela narração, enfatizando seu papel de testemunha e participante dos acontecimentos. Uma parcela menor (7,5%) mencionou ambos, Frei Tito e Frei Beto, como compartilhando a história, enquanto 5% dos alunos indicaram que é contada a partir do ponto de vista geral dos frades dominicanos. Esses resultados refletem a percepção dos estudantes de que a narrativa representada no filme é marcada pela vivência e resistência dos frades contra a repressão da Ditadura militar. A teoria de Chartier (2005) sobre a representação nos ajuda a refletir sobre as narrativas dos alunos, uma vez que o autor destaca que os discursos históricos são sempre mediados por quem os conta. O fato de Frei Tito ser visto como principal narrador revela como sua trajetória é central na construção da memória da repressão, influenciando a forma como os estudantes percebem os eventos.

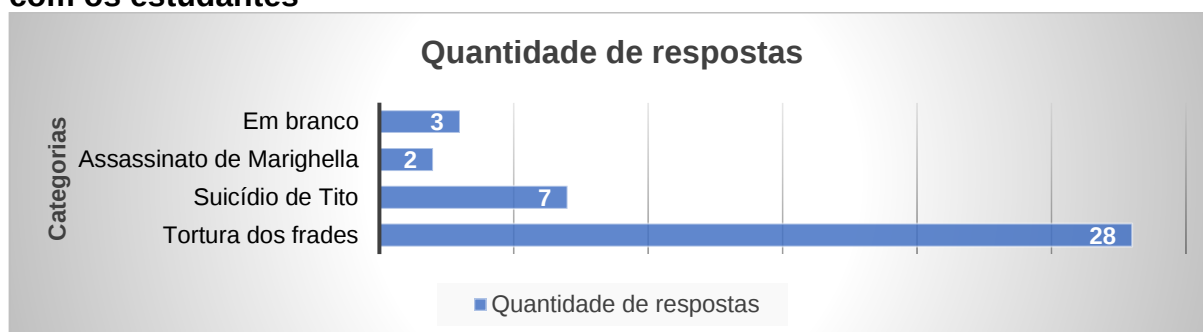
Cabe mencionar também que 2,5% das respostas ficaram em branco, o que pode indicar uma falta de clareza sobre quem conta a história ou dificuldades de interpretação por parte de alguns estudantes. Além disso, as variações nas respostas, como a menção de múltiplos narradores ou a ausência de uma resposta única e consistente, sugerem que o filme pode ter deixado uma margem de ambiguidade

sobre a perspectiva central, o que levou os alunos a diferentes interpretações. Isso reflete também a complexidade da obra ao abordar a resistência à ditadura por múltiplas vozes, evidenciando as diversas formas de engajamento e sofrimento durante o período.

Quando questionados se a história representada na tela fora contada em primeira ou terceira pessoa, a análise realizada demonstrou uma divisão clara entre aqueles que percebem a narrativa do filme como sendo contada em terceira pessoa e aqueles que a consideram em primeira pessoa. A maior parte dos respondentes identifica a história sendo contada em terceira pessoa (22 respostas), enfatizando que o narrador não participa diretamente dos eventos, o que se alinha com a observação de que o narrador descreve os acontecimentos sem estar pessoalmente envolvido na ação. Por outro lado, uma parcela significativa dos estudantes (15 respostas) acredita que a narrativa é feita em primeira pessoa, especialmente mencionando Frei Tito como o narrador que compartilha suas experiências. Algumas respostas (3) indicaram que a história poderia ser vista tanto em primeira quanto em terceira pessoa, sugerindo que a narrativa pode ser interpretada de diferentes formas conforme as nuances da obra. Entretanto, cabe mencionar que a história do filme *Batismo de Sangue* é predominantemente contada em terceira pessoa, com o narrador observando e descrevendo os eventos. Mesmo que o filme retrate as experiências pessoais de Frei Tito e outros personagens, a narrativa em si se desenvolve a partir de um ponto de vista externo, mostrando as ações e consequências da resistência dos frades contra a ditadura.

No final dessa seção os estudantes foram indagados sobre o momento de maior tensão representada na história e o seu desfecho. Em se tratando do clímax da história, o gráfico disponível a seguir, exemplifica as percepções dos estudantes quanto a esse momento específico da história:

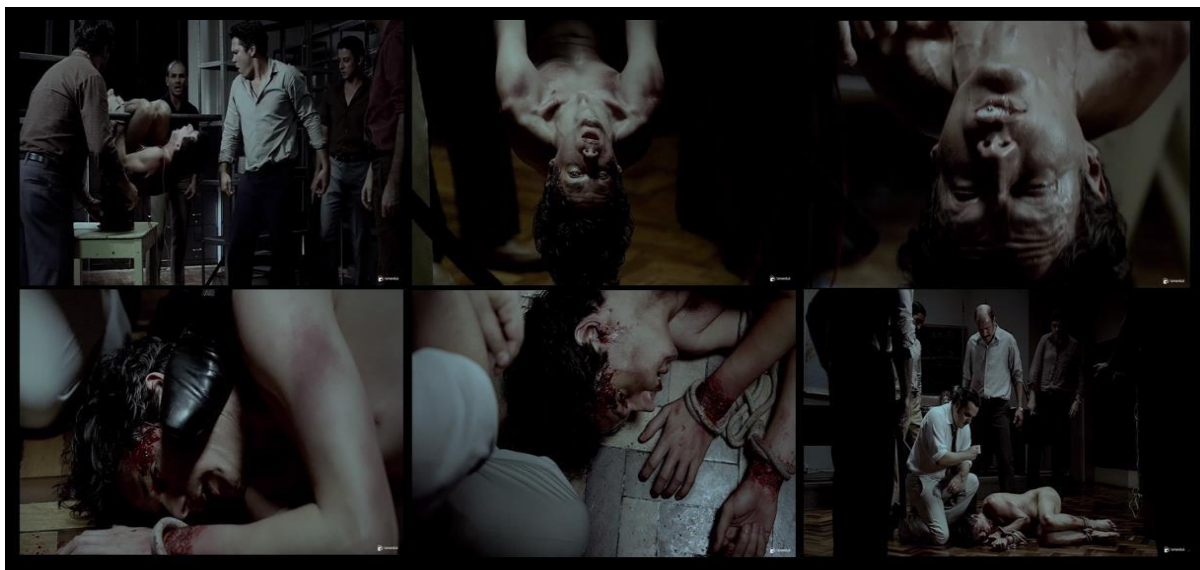
Gráfico 22: Momentos de maior tensão no filme Batismo de Sangue de acordo com os estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados V.

Ao analisarmos os dados do gráfico 22, percebemos que a maior parte dos estudantes reconheceu o momento das torturas dos frades dominicanos, em especial Frei Tito, como o ponto mais tenso do filme. As cenas explícitas de violência física e psicológica da qual os personagens foram submetidos, deixou uma marca profunda naqueles que sofreram nas mãos dos agentes da Ditadura. Essa representação levou os discentes a destacarem os diversos métodos de tortura utilizados contra os religiosos. Além disso, o suicídio de Frei Tito foi apontado como um momento crucial, refletindo as consequências da opressão brutal. Em menor escala, a captura e morte de Marighella também foi mencionada, simbolizando um marco no enfraquecimento da resistência à Ditadura civil-militar. Na figura disposta na página seguinte, podemos visualizar imagens do filme que exemplifica a prática da tortura empreendida pela equipe do delegado Fleury (interpretado por Cássio Gabus Mendes), torturando o jovem frei dominicano Fernando.

Figura 9: Sequência de imagens da equipe do delegado Fleury torturando os Dominicanos para obtenção de informações para encontrar Marighella



Fonte: Filme Batismo de Sangue (2007). Sequência de imagens ocorridas entre 40 e 47 minutos do filme

As cenas de tortura foram filmadas com a intenção de transmitir ao público uma noção, ainda que parcial, da realidade brutal dos atos repressivos e das graves violações dos direitos humanos durante o período ditatorial. A representação cinematográfica buscou reproduzir, de forma intensa, as experiências descritas por Frei Betto em sua obra, destacando os métodos violentos empregados pelas forças do governo, como o pau de arara e os choques elétricos. Essas práticas, utilizadas pela equipe do delegado Fleury, tinham como objetivo exaurir física, mental e emocionalmente os prisioneiros, rotulados como subversivos, para obter informações a qualquer custo. A produção retrata, de maneira vívida, o empenho do regime em silenciar e subjugar seus opositores, expondo ao espectador a face cruel e opressora do Estado. Para Chartier (2005) a representação nunca é neutra e está sempre situada em um contexto discursivo que molda a percepção da realidade. O filme, ao representar a tortura e a repressão, não apenas retrata um fato histórico, mas também constrói uma memória coletiva sobre a violência do Estado.

A análise das representações das práticas de tortura na mídia, especialmente no contexto da Ditadura militar no Brasil, realmente se alinha com as ideias de Ginzburg sobre a representação da realidade. A proposta de “tornar visível o que não é” enfatiza como a narrativa audiovisual pode trazer à tona memórias e experiências muitas vezes silenciadas ou esquecidas. As sequências de imagens em movimento

têm um poder único de evocar emoções e reflexões profundas, permitindo que o público não apenas compreenda, mas sinta a gravidade das vivências daquele período. Além disso, a utilização de elementos visuais e sonoros pode criar uma atmosfera que intensifica a conexão emocional com os eventos retratados, estimulando um diálogo crítico sobre a história e suas repercussões na sociedade contemporânea.

Essa representatividade, portanto, não é apenas uma recriação do passado, mas um convite à reflexão sobre a memória coletiva e a importância de não esquecer as injustiças cometidas. O papel da mídia nesse processo é fundamental, pois ajuda a moldar a narrativa histórica e a conscientização social. Na figura disponível abaixo, podemos perceber mais alguns dos atos repressivos e condenáveis praticados durante a ditadura e que foram mencionados pelos estudantes de forma especial, em função do Frei Tito ter sido torturado:

Figura 10: Sequência de imagens de tortura física e psicológica ao Frei Tito



Fonte: Filme Batismo de Sangue (2007). Sequência de imagens ocorrida aos 85 min.

O filme choca pelas fortes cenas de tortura, despertando no telespectador

sentimento de indignação, raiva e medo, ao mesmo tempo que uma emoção em função do sofrimento pelo qual os personagens estavam passando. Diante disso, a história é uma construção que não se dá apenas por documentos ou registros formais, mas também pelas representações emocionais e sensoriais do passado (Chartier, 1990, 2005). O filme, ao evocar emoções intensas, constrói uma visão de um período histórico não apenas factual, mas sensorial, ligada ao sofrimento e aos impactos psicológicos. O telespectador é convidado a vivenciar o passado de forma visceral.

Nas imagens referentes a figura 10, o papel desempenhado pelo frei Tito personifica o sofrimento dele e de alguns de seus companheiros, que fora causado pelo processo repressivo da ditadura, sejam eles, por meio de torturas físicas, como asqueimaduras proporcionadas através de bitucas de cigarros e eletrochoque, além da tortura psicológica realizadas através do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), que fez com que o jovem frei Tito rememorasse várias vezes as cenas de tortura pela qual passou nas mãos da equipe do delegado Fleury, o levando a loucura e, na sequência ao suicídio.

Aqui, não apenas o direito à liberdade era violado pelos agentes do DOPS, mas, sobretudo o respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos básicos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa violação causou danos irreparáveis àqueles que até hoje não possuem informações sobre o paradeiro de entes queridos, deixando reflexos marcados na memória daqueles que conseguiram sobreviver a esse período de terror imposto aos brasileiros por mais de 20 anos.

Por fim, a análise das 40 respostas sobre o desfecho da história representada no filme, revela que a maioria dos alunos destacou o suicídio de Frei Tito como o principal ponto final da narrativa. Muitas respostas enfatizam as consequências psicológicas devastadoras da tortura sofrida por Tito, que resultaram em sua incapacidade de lidar com os traumas, culminando em sua decisão de tirar a própria vida. Outros mencionam a libertação dos frades após a prisão e tortura, mas o foco permanece no suicídio de Tito, ocorrido após seu exílio na França, reforçando o impacto emocional e a gravidade das ações repressivas da ditadura.

Nesse ponto, Chartier (2005) destaca a importância da interpretação ativa do público na construção da história. O fato de os estudantes enfatizarem o suicídio de

Frei Tito, e não apenas os aspectos históricos e políticos, evidencia como os elementos emocionais e subjetivos do filme moldam a compreensão histórica dos espectadores. A maneira como os alunos se apropriam da narrativa e destacam aspectos específicos reflete uma interpretação pessoal e cultural do passado (Rüsen, 2010; Chartier, 2005).

A segunda seção de perguntas continha cinco questões nas quais os estudantes precisavam explorar as conexões entre o filme e o conteúdo previamente estudado. Nesse contexto, os alunos deveriam identificar, inicialmente, se os eventos retratados no filme eram representativos dos temas discutidos em sala de aula, estabelecendo vínculos entre a narrativa cinematográfica e os conhecimentos históricos abordados. Os dados indicam que 92,5% dos alunos (37) acreditam que o filme é representativo do conteúdo estudado em sala de aula, enquanto 7,5% não souberam ou não opinaram. Entretanto, cabe mencionar, que dos trinta e sete (37) estudantes, vinte e um (21) o que representa 56,7% dos estudantes, mencionaram que o filme representou muito bem os aspectos centrais da ditadura, como as perseguições, repressões, censuras e a organização de grupos de resistência contra o autoritarismo ditatorial. Podemos citar como exemplo, respostas como “o filme retrata bem a repressão e o clima de medo instaurado pela ditadura” (Estudante: AD-1) e “O filme retrata muito bem a história que vimos em sala de aula, abordando as lutas de diferentes grupos que foram resistência durante a Ditadura, a falta de justiça, as violações de direitos em nossa sociedade.” (Estudante: LJ-5).

Essa análise destaca que o filme contribuiu para aprofundar a compreensão sobre a Ditadura e a violação dos direitos humanos durante o período, pois a forma como o filme foi utilizado como elemento pedagógico reflete a ideia de que a história não é apenas transmitida de forma passiva, mas é interpretada ativamente por aqueles que a consomem Chartier (2005). O filme, nesse contexto, funciona como um intermediário entre o conteúdo acadêmico e a vivência do passado, oferecendo uma representação visual e emocional que complementa os dados históricos estudados.

Outro grupo, representado por 43,2% dos estudantes, mencionou que o filme retratou principalmente as práticas cruéis da Ditadura, tais como o pau de arara e o eletrochoque, as queimaduras, como aspectos amplamente discutidos em sala de aula. Respostas como “as cenas de tortura são bem representativas do que o professor falou, principalmente as queimadura[s] com bituca[s] de cigarro, os choques

nas partes íntimas e o pau de arara” (Estudante: AD-17), e “o filme mostra as diferentes formas de tortura, o espancamento, os choques na boca” (Estudante: LJ-17). indicam uma forte correlação entre o conteúdo visto no filme e o impacto emocional e informativo que ele gerou nos alunos. Para Rosenstone “o filme histórico cria imagens, sequências e metáforas visuais ricas que nos ajudam a ver e pensar sobre o que existiu” (Rosenstone, 2010, p. 239).

Isso demonstra que a maioria dos estudantes conseguiu estabelecer uma relação clara entre o filme e o que foi ensinado em sala de aula, com o foco principal nas violações dos direitos humanos, movimentos de resistência e a crueldade da ditadura militar. O filme serviu como um produto didático construtivo, representando o contexto histórico de maneira mais palpável para os alunos, principalmente em relação às torturas e à opressão vivida pelos personagens, que foram associadas diretamente ao conteúdo discutido.

A segunda pergunta da seção dois estava centrada em como o estudante explicaria o que foi a Ditadura para um amigo ou familiar a partir do filme *Batismo de Sangue*. As respostas oferecem uma rica fonte de dados sobre a compreensão e interpretação do tema por parte dos estudantes. Esse material reflete as percepções formadas tanto a partir das aulas quanto da experiência de assistir ao filme na escola. Através da leitura desse material, foi possível identificar que nas narrativas emergiam temáticas, como: 1) opressão e repressão; 2) tortura e violência; 3) medo e silenciamento; 4) violação dos direitos humanos; 5) resistência e luta. Essa emergência de informações nas respostas dos estudantes proporcionou uma análise que revela não apenas o quanto os alunos assimilaram o conteúdo estudado, mas também oferece uma perspectiva qualitativa sobre como a narrativa cinematográfica pode fortalecer o entendimento histórico de um período tão marcante e traumático para a história do Brasil.

A maioria dos estudantes enfatizou que explicaria que durante a Ditadura havia um cerceamento da liberdade de expressão, perseguindo e punindo todo e qualquer cidadão considerado subversivo. As narrativas a seguir corroboram essa característica:

“A partir do filme eu explicaria que a Ditadura Militar foi um período muito autoritário e repressor em nosso país. Que houve muitas perseguições, prisões arbitrárias, torturas cruéis aos opositores” (Estudante: AD-5).

“Eu explicaria a ditadura como um período sombrio da história do Brasil, onde o governo militar assumiu o poder e controlava praticamente todos os aspectos da sociedade, desde a política até a cultura. No filme *Batismo de Sangue*, fica muito claro como os militares usavam a violência e a repressão para manter o controle. Pessoas que eram contrárias ao regime, como religiosos, estudantes e intelectuais, eram perseguidas, presas e até torturadas de forma cruel. A população vivia com medo, sem poder expressar suas opiniões, e qualquer tentativa de lutar por justiça ou direitos humanos era duramente reprimida. Tipo, a censura era constante, controlando o que a mídia podia divulgar, o que as pessoas podiam discutir etc. O filme mostra também o sofrimento pessoal daqueles que se arriscaram a desafiar o regime, como os frades dominicanos, que enfrentaram tortura por defender seus ideais” (Estudante: LJ-9).

“Explicaria dizendo das consequências, das marcas físicas e psicológicas que os agentes da ditadura praticaram com os chamado[s] subversivos para conseguir informação” (Estudante: AD-15).

“Explicaria que foi um momento bem tenso da história por vários motivos, como a censura, a perseguição, as violações de direitos humanos, mas que também foi um período de luta, de resistência a Ditadura, como o filme mostra” (Estudante: LJ-26).

Essas respostas comprovam que os estudantes conseguiram fazer referência ao filme, caso fossem explicar o que foi a Ditadura a um parente ou amigo. Aqui, os estudantes não apenas replicam o conhecimento construído, mas também, criam uma interpretação própria do período da Ditadura, mediada pela experiência cinematográfica. De acordo com Chartier (2005), a história não é apenas algo a ser ensinado, mas algo que é continuamente reescrito e ressignificado pelas pessoas. O filme serve como uma plataforma para a construção de novas representações históricas, tanto individuais quanto coletivas.

A partir dos escritos acima, é possível considerarmos que o filme “*Batismo de Sangue*” exerceu um papel significativo na compreensão crítica e reflexiva sobre o período da Ditadura Militar no Brasil. As respostas evidenciam uma visão sobre alguns dos aspectos mais sombrios desse período, como a repressão, a violência institucionalizada, as perseguições, torturas e a censura. Além disso, o impacto psicológico e físico da tortura sobre os opositores e o controle rígido exercido pelo governo são temas recorrentes nas falas dos alunos. A narrativa fílmica também ajudou os estudantes a compreender o contexto de resistência à ditadura, destacando o papel de grupos e indivíduos que enfrentaram o regime, como os frades dominicanos

retratados no filme. Os alunos mencionaram o sofrimento e a coragem da resistência na luta por direitos e justiça. Assim, as percepções demonstram que o filme não apenas reforçou o conteúdo trabalhado em sala de aula, mas também trouxe uma dimensão emocional e humana à compreensão desse período histórico, tornando a experiência de aprendizado mais envolvente.

Em se tratando das cenas de violação de direitos humanos no filme, a maioria dos estudantes identificou as “cenas de tortura” como a principal forma de violação, representando 70% das respostas. Algumas delas especificando exatamente quais cenas, como, por exemplo, quando os frades Fernando e Tito foram torturados de formas diferentes e brutais. O foco dos estudantes nas cenas de tortura física e psicológica evidencia a potência dessas imagens no filme, o que leva à predominância dessa categoria na análise. O filme *Batismo de Sangue* claramente impacta os espectadores, principalmente pelas representações explícitas de tortura, um dos métodos mais frequentes de repressão durante a Ditadura militar brasileira.

A ênfase também nas perseguições políticas, que atingiu diversos setores, inclusive religiosos, como mostra o filme, sugere que os estudantes compreendem a abrangência do controle exercido na época, que não se limitava à violência física, mas também atacava as liberdades ideológicas e espirituais. A presença de respostas em branco também pode ser interpretada como um indicativo de que nem todos os alunos tiveram clareza ou foram impactados pelas cenas de violação, o que poderia apontar para a necessidade de maior contextualização e reflexão nas atividades pedagógicas.

Na questão: Indique um acontecimento do Brasil, nos últimos dois anos que configurou uma violação dos direitos humanos, observou-se que os estudantes mencionaram eventos semelhantes aos apontados no instrumento de produção de dados III, evidenciando certa convergência nas percepções sobre o tema. Entre os episódios destacados estavam casos de violência policial, restrição de liberdades, desrespeito aos direitos das minorias e precariedade das condições de vida em comunidades vulneráveis, conforme apontado em análise anterior nas páginas 203 e 204.

No questionamento seguinte, os estudantes tinham que ponderar o que mais gostaram no filme e explicar os motivos da escolha. A categorização das respostas foi baseada nas principais unidades de sentido presentes nos relatos dos estudantes,

agrupando os principais temas levantados, conforme podemos vislumbrar no quadro disponível abaixo:

Quadro 27: o que você mais gostou no filme *Batismo de Sangue*

CATEGORIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	%
Impacto emocional	13	32,5
Representação realista da Ditadura	16	40
Resistência, coragem e solidariedade	9	22,5
Em branco	2	5
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados V.

A análise das respostas revela que o filme *Batismo de Sangue* gerou uma mistura de sentimentos entre os estudantes. A maior parte dos alunos foi impactada negativamente pelas cenas de tortura e pelo peso emocional do filme, o que gerou desconforto e até rejeição em alguns casos. No entanto, muitos estudantes reconheceram a importância histórica e pedagógica do filme, especialmente no que se refere à retratação realista da Ditadura Militar e da resistência dos personagens. O filme foi valorizado tanto pelo seu realismo brutal quanto pela sua capacidade de inspirar a defesa da democracia e dos direitos humanos, retratados na perspectiva da resistência, coragem e da união dos personagens, mostrando que o filme não apenas apresentou uma narrativa de sofrimento, mas também uma mensagem de esperança e luta.

A análise dos aspectos técnicos e históricos revelaram que elementos como iluminação, trilha sonora, montagem, ângulos de câmera e planos tiveram um papel fundamental na construção da atmosfera do filme e no impacto emocional gerado. Aliado a história de resistência à Ditadura dos frades dominicanos têm-se a criação de cenas de repressão e tortura, intensificando a gravidade das situações que foram retratadas, criando, dessa forma, um ambiente opressivo e realista que refletia o clima de medo e tensão da época da Ditadura. O jogo de luz e sombra ajudou a destacar a angústia e o suspense, gerando uma sensação de confinamento que colocou os espectadores “dentro” das cenas.

A trilha sonora, com sua alternância entre momentos de silêncio e sons altos e impactantes, amplificou o drama e a sensação de perigo iminente. O silêncio foi utilizado estrategicamente para intensificar a percepção de solidão e desespero dos personagens, enquanto os ruídos e a música pesada realçavam os momentos de tensão. Esses recursos sonoros contribuíram para que os espectadores sentissem a opressão e a insegurança dos personagens.

Além disso, o uso de ângulos fechados nas cenas de perseguição e tortura tornou a narrativa mais claustrofóbica, aproximando o público das experiências dos personagens. O realismo nos efeitos técnicos, como a recriação dos cenários e figurinos, também ajudou a transmitir a atmosfera da época, tornando a história mais convincente e evocando uma forte sensação de imersão. Os aspectos técnicos não apenas enriqueceram a narrativa, mas também ajudaram a expressar o impacto histórico e emocional dos eventos retratados, promovendo uma compreensão mais profunda dos sentimentos associados à Ditadura.

A análise dos aspectos estéticos do filme revela que ele provocou uma ampla gama de reações emocionais nos espectadores, principalmente sentimentos negativos, como angústia, tristeza, raiva e medo. As cenas de tortura e repressão foram particularmente impactantes, desencadeando sensações de impotência e indignação, refletidas na estética do filme por meio do uso de silêncios, efeitos sonoros intensos e iluminação sombria. Esses recursos aumentaram a sensação de isolamento e desesperança, contribuindo para a imersão dos espectadores na narrativa e amplificando o impacto emocional das situações retratadas.

O filme conseguiu transmitir uma sensação de tensão contínua; doze (12) estudantes relataram um “nó na garganta” ou um “peso no peito” durante as cenas mais angustiantes. A trilha sonora, composta por momentos de silêncio intercalados com sons altos e intensos, como gritos abafados, ajudou a enfatizar a violência e a crueldade, tornando as cenas ainda mais perturbadoras. A estética sombria e o uso de luzes escuras contribuíram para a criação de um ambiente opressivo e claustrofóbico, refletindo a gravidade e a brutalidade das ações dos agentes da repressão.

Além disso, a estética do filme não apenas desencadeou respostas emocionais intensas, mas também suscitou reflexões sobre as injustiças e as violações dos direitos humanos cometidas durante a Ditadura. Muitos espectadores relataram

sentimentos de empatia pelos personagens que sofreram tortura, especialmente Tito, cuja história foi marcada por um sofrimento profundo. O filme, com sua abordagem estética, permitiu uma conexão emocional com a temática histórica, contribuindo para uma maior compreensão e reflexão sobre o período ditatorial. Esses elementos estéticos foram essenciais para proporcionar uma experiência imersiva e visceral, reforçando a importância do cinema como meio de explorar e refletir sobre temas históricos sensíveis.

Por fim, na questão titulada “outros comentários”, foi possível perceber mais alguns indícios sobre as percepções dos estudantes sobre o filme assistido e debatido em sala de aula. As respostas evidenciam uma diversidade de narrativas, com alguns destacando a relevância do filme na representação da Ditadura e outros focando nas emoções que ele provocou. Muitos elogiaram a capacidade do filme de retratar de forma fiel e brilhante os horrores vividos por pessoas como Frei Tito, ressaltando a importância de lembrar a história para evitar que tragédias semelhantes se repitam. A obra foi vista como um meio de reflexão sobre o passado, destacando o valor de se aprender com as experiências anteriores para promover uma sociedade mais consciente e justa.

As ponderações sobre o valor educativo do filme, como “vale a pena assistir” e “aprendi muito”, revelam a eficácia do uso de produções cinematográficas em sala de aula para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes que mencionaram sentimentos de crescimento pessoal indicam que o filme contribuiu para ampliar suas percepções sobre questões de direitos humanos e cidadania, o que reforça o papel do cinema como veículo cultural e pedagógico.

5.2.2 Instrumento de Produção de dados VI: Da produção de vídeos

Nesta seção, será abordado o uso da produção de vídeos como um instrumento potencializador de aprendizagens dos estudantes. A criação de vídeos pelos participantes permitiu uma forma ativa de engajamento com o conteúdo estudado, oferecendo uma oportunidade para que os alunos expressassem suas compreensões e interpretações de maneira criativa e visual. Esse método de trabalho possibilitou não apenas a externalização de reflexões, mas também a articulação de narrativas

peçoais e coletivas sobre os temas investigados. A produção audiovisual serviu, portanto, como um meio para observar a capacidade dos estudantes em sintetizar conceitos discutidos em sala de aula, reforçando o aprendizado colaborativo e reflexivo, além de promover habilidades como a comunicação e o pensamento crítico. O objetivo desse instrumento é analisar como a criação de vídeos contribui para o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento dos participantes.

Na primeira etapa da sequência didática, ocorreu a contextualização histórica da temática da ditadura de 1964, sendo essa essencial para fornecer aos alunos um referencial teórico e histórico sobre o tema. Segundo Lev Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais que possibilitam a construção de significados. Ao apresentar os principais eventos da ditadura, as práticas repressivas do regime e a resistência organizada por diferentes segmentos sociais, incluindo os frades dominicanos, criou-se um ambiente de mediação que facilitou a construção do conhecimento histórico.

A exposição do filme representou a segunda etapa e foi organizada de forma a permitir pausas estratégicas para pequenos comentários. Essa metodologia de trabalho dialoga diretamente com o conceito de “educação dialógica” de Freire (1996), em que a interação e o diálogo são fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. Durante a exibição, ocorreram pausas em momentos específicos, planejadas para a reflexão, para que questões problematizadoras fossem levantadas e pudessem mobilizar os estudantes a refletirem criticamente sobre as representações de resistência, tortura e os dilemas éticos dos personagens, diante de impasses históricos relevantes.

Após a projeção do filme, foi realizada uma sessão debate, que configurou a terceira etapa da sequência didática. Ela foi colocada em prática para que os estudantes pudessem expor na roda de discussão seus pensamentos, perspectivas e reflexões sobre o filme assistido. Algumas questões provocadoras foram fundamentais para fomentar o debate reflexivo, como, por exemplo: Quais os sentimentos que o filme havia despertado nos estudantes? Qual o contexto da narrativa histórica? Quais as violações de direitos humanos representados na mídia cinematográfica? Qual a importância histórica de retratar os frades dominicanos como protagonistas da resistência? Quais eventos representados na mídia possuem sentido

histórico? O que vocês fariam se tivessem vivenciado a trajetória do Frei Tito? (Anotações e reflexões do Diário de campo, novembro de 2023).

O diálogo gerado se aproximou de uma “prática de liberdade”, conforme proposto por Freire (1999), pois permitiu que alguns alunos não apenas expressassem suas opiniões, mas, também, confrontassem suas perspectivas com as dos outros colegas, enriquecendo o debate e ampliando a compreensão sobre as complexidades do tema apresentado no filme.

Já a quarta etapa da sequência didática envolveu a produção de uma análise crítica escrita, na qual os alunos foram convidados a articular suas percepções sobre o filme em um instrumento composto por três seções distintas, 1) apresentação, 2) reflexões do filme sobre as temáticas históricas abordadas em sala de aula e 3) análise crítica pelo estudante sobre aspectos técnicos, históricos e estéticos presentes na obra cinematográfica. A produção escrita permitiu que os estudantes articulassem a leitura fílmica realizada no confronto entre suas ideias e as advindas do debate, ou seja, refletissem sobre a história representada.

As questões orientadoras oferecidas estimularam a reflexão crítica e a produção argumentativa, permitindo que os alunos explorassem tanto o conteúdo narrativo quanto os elementos técnicos do filme, como trilha sonora, iluminação e montagem. A atividade exigiu a articulação de uma “consciência crítica” (Freire, 2018), levando os estudantes a considerar que o cinema pode tanto ajudar a refletir, quanto moldar a percepção histórica e política.

Como culminância da sequência didática, os alunos foram desafiados a produzir uma narrativa fílmica própria, inspirada nos temas e eventos discutidos na mídia filmográfica *Batismo de Sangue*. Essa atividade não apenas incentivou a criatividade dos estudantes, como também consolidou o aprendizado ao integrar os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática, conforme proposto por Marcos Antonio Moreira (2011) amparado nos estudos realizados por David Paul Ausubel, sobre a importância da prática reflexiva na aprendizagem significativa. Para ele, devemos proporcionar práticas educativas em sala de aula que façam jovens estudantes refletirem e saírem da inércia do simples recebimento de conteúdos, mediante uma atuação ativa nas suas aprendizagens, ou seja, a transformação através do seu protagonismo (Moreira, 2011).

A produção de vídeos, enquanto estratégia pedagógica, encontra respaldo nos estudos de “letramento midiático”, que defendem a importância de capacitar os alunos a serem produtores críticos de mídia, e não apenas consumidores passivos (Kelnner & Share, 2008). Nesta etapa, os alunos foram desafiados a transpor suas análises críticas para o formato audiovisual, criando vídeos que abordassem as reflexões coletivas sobre o filme e o contexto histórico. Além disso, ao nos ampararmos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temos na competência 7 que o professor instigue o alunado a “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2018, p. 402). Ao analisar a competência específica da legislação, percebemos que o verbo produzir/criar pode englobar, por exemplo, a produção/elaboração de vídeos que possam sintetizar e/ou expressar os resultados dos projetos de aula colocados em prática pelo professor. Tais atividades indicam de imediato uma ruptura com a tradição escolar no ensino de história mnemônica de apresentar os trabalhos somente através de textos escritos ou listas de exercícios (famoso questionário) como atividades de síntese sobre o conteúdo ou temática estudado.

Os estudantes organizaram-se com no máximo cinco (5) integrantes, ficando responsáveis pelo planejamento, elaboração, execução e edição de um vídeo de, no máximo, cinco minutos, que apresentasse suas conclusões e reflexões de maneira criativa e colaborativa.

Como esperado, o processo de produção envolveu várias etapas: escolha da temática, planejamento do roteiro, definição de papéis dentro do grupo (como redator, editor, etc.), pesquisa de conteúdo adicional para enriquecer o vídeo, gravação das cenas e edição final. Essa divisão de tarefas promoveu não só a cooperação entre os estudantes e o trabalho em equipe, mas, também, o desenvolvimento de habilidades técnicas, com o uso de equipamentos eletrônicos, como *Smartphones* para a filmagem e *softwares* de edição, como, por exemplo, *Capcut*, *Inshot*, *Filmora*, *Canva*.

Após a finalização dos materiais, foi solicitado que publicassem na rede social *TikTok* e enviassem por *e-mail* ou pelo aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp* ao professor regente. Dentre as produções, tivemos entrevistas com pessoas mais velhas (que testemunharam o período histórico tratado), dramatizações, documentários e conhecimentos gerais, permitindo que exercitassem a criatividade e

conectassem os conhecimentos históricos ao contexto contemporâneo. Além disso, a atividade visou estimular a capacidade de síntese, a argumentação assim como o senso crítico ao comunicar suas análises para um público.

O processo de organização e análise dos vídeos produzidos pelos estudantes foi realizado com base em alguns critérios, que permitiram avaliar tanto os aspectos técnicos quanto os conhecimentos mobilizados por eles nas gravações. Para isso, consideramos os seguintes pontos no processo de análise dos materiais:

1. Aspectos Teóricos/temáticos: Verificamos a apropriação e aplicação dos conceitos trabalhados em sala de aula, com destaque para aqueles relacionados à Ditadura Civil-Militar, aos direitos humanos, à resistência e à memória histórica. Considerou-se a coerência entre o conteúdo apresentado nos vídeos e as discussões teóricas realizadas ao longo do processo educativo, bem como a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões com os eventos históricos analisados e a profundidade das reflexões propostas e a pertinência do recorte temático escolhido para a elaboração dos vídeos.
2. Aspectos Tecnológicos: Foram considerados o uso de ferramentas tecnológicas e recursos audiovisuais, como edição de vídeo, qualidade do som e da imagem, criatividade na utilização das mídias e o esforço em superar desafios técnicos para a produção do material.
3. Organização e envolvimento do grupo: Observamos como os grupos planejaram e estruturaram seus trabalhos, por meio do engajamento de todos os integrantes na realização do projeto, bem como a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, evidenciada na integração das contribuições individuais para o resultado final.

Cada turma produziu seis (6) vídeos, totalizando 12 produções. O processo de catalogação foi realizado com base nas letras iniciais de cada uma das instituições parceiras. No caso da Escola Dr. Augusto Duprat, a catalogação seguiu a nomenclatura “Esc. AD” acrescida da letra V para identificar que a produção era um vídeo e acompanhada de uma numeração indicando a posição do mesmo na lista sequencial: Esc. AD – V. 1, V. 2, V. 3, V. 4, V. 5 e V.6. Já as produções do Colégio Lemos Júnior, seguiram a mesma lógica, continuando com a numeração. Exemplo: Col. LJ – V. 7, V. 8, V. 9, V. 10, V. 11 e V. 12.

De maneira geral, ao analisarmos os doze vídeos produzidos pelos estudantes, percebemos uma pluralidade de conteúdos relativos à temática central, neste caso a Ditadura, abordando aspectos como a violação dos direitos humanos, a educação básica/superior durante esse período, a tortura, o movimento estudantil e o militarismo. As produções, em sua maioria, utilizaram uma linguagem formal e adotaram uma abordagem multimodal, ou seja, uma forma de comunicação digital que combina diferentes modos para transmitir a mensagem, incluindo textos escritos, imagens, narração, gestos, sons e entrevistas. Essa diversidade de recursos permitiu que os estudantes explorassem diferentes formas de expressar suas ideias e perspectivas.

Quadro 28: Categorização da produção de vídeos

CATALOGAÇÃO	TEMÁTICA
Esc. AD – V. 1	Ditadura e movimento estudantil
Esc. AD – V. 2	Violação dos Direitos Humanos
Esc. AD – V. 3	Entrevista sobre militarismo
Esc. AD – V. 4	Panorama geral da Ditadura
Esc. AD – V. 5	Direitos Humanos
Esc. AD – V. 6	Educação Básica/Superior durante a Ditadura
Col. LJ – V. 7	Tortura
Col. LJ – V. 8	Tortura
Col. LJ – V. 9	Panorama geral da Ditadura
Col. LJ – V. 10	Filme
Col. LJ – V. 11	Integração da temática da Ditadura
Col. LJ – V. 12	Movimento estudantil

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da sistematização e catalogação do Instrumento de Produção de Dados VI.

O vídeo catalogado como Esc. AD – V.1, aborda a temática da Ditadura Militar no Brasil, com um recorte direcionado ao movimento estudantil. Os estudantes que elaboraram utilizaram uma narrativa extraída da internet para construir uma bricolagem informativa, combinada com imagens de passeatas e eventos históricos relacionados ao período. O material é estruturado em dois momentos principais: uma introdução teórica sobre a Ditadura e, na sequência, uma análise que relaciona o tema do filme trabalhado em sala de aula com os aspectos de resistência e luta do movimento estudantil.

A pesquisa para elaboração do material baseou-se em fontes como o site do Memorial da Resistência e materiais utilizados em sala de aula, embora esses últimos não tenham sido especificados. Além disso, trouxeram exemplos de estudantes perseguidos e mortos na época, como Ary Abreu Lima da Rosa morto em 1970, Abílio Clemente Filho desaparecido em 1971, José Guimarães morto em 1968 e Luiz Paulo da Cruz Nunes morto em 1968 por policiais que reprimiram um protesto estudantil.

Ao analisarmos esse primeiro vídeo com base nos critérios anteriormente elencados, percebemos que no que tange aos aspectos teóricos o vídeo apresenta um panorama histórico básico sobre a Ditadura Militar, mencionando eventos como o golpe de 1964, o milagre econômico, e a abertura política. Embora esses tópicos sejam abordados de forma bem sucinta, o trabalho demonstra esforço em conectar o contexto teórico ao movimento estudantil, mesmo que de maneira breve. A inclusão de nomes de estudantes que militavam contra a Ditadura e que foram perseguidas e acabaram desaparecidas ou mortas durante essa época agrega valor documental e dá suporte à narrativa apresentada. Contudo, a dependência excessiva de materiais prontos da internet pode ter comprometido a originalidade da análise teórica do grupo.

Outro ponto a ser destacado, é a relação entre o filme e a temática central do vídeo, especialmente no que tange à resistência e à conscientização popular promovida pelos estudantes e grupos sociais da época. A escolha em explorar essa temática reforça a conexão entre o movimento estudantil e a luta contra a repressão.

Quanto aos aspectos tecnológicos, o grupo fez uso do aplicativo *Filmora* para edição do material, demonstrando um bom domínio das ferramentas disponíveis, com cortes eficientes e organização visual clara. As imagens de passeatas e eventos históricos enriquecem a narrativa, criando um suporte audiovisual que complementa o conteúdo textual narrativo. A música de fundo empregada induz uma atmosfera de suspense, adicionando um caráter emocional ao vídeo. A originalidade do vídeo é limitada pelo uso de bricolagem textual extraída da internet, mas é compensada parcialmente pelo uso criativo de imagens históricas e pela inserção de música que induz uma sensação de tensão. O impacto emocional é sutil, mas efetivo, especialmente nas passagens que destacam os nomes de estudantes perseguidos, conferindo um tom memorialístico ao trabalho.

Por fim, percebemos que o vídeo apresenta uma abordagem básica sobre a Ditadura Militar, buscando realizar um paralelo entre o movimento estudantil e o filme

analisado. Apesar de limitações na profundidade teórica e na originalidade, o trabalho demonstra esforços de pesquisa e organização, sobretudo realizadas no Memorial da Resistência, evidenciando um esforço de busca por fontes confiáveis, mas faltou aprofundamento no tema específico do movimento estudantil.

O segundo vídeo, categorizado como Esc. AD – V.2, foi produzido por uma dupla e tinha como temática a “Violação dos Direitos Humanos: Ontem e Hoje”. Ele foi estruturado em um formato de perguntas e respostas, seguido por uma conclusão sobre o tema. As perguntas realizadas foram “1) Apresente brevemente o período da ditadura e como isso afetou o Brasil? 2) Quais foram os principais motivos dos desaparecimentos das pessoas durante o período da ditadura? 3) Como foi esse período de tortura e censura? 4) Quais as marcas que foram deixadas nas vítimas e na sociedade? O material aborda de forma geral os impactos da Ditadura Militar no Brasil, com foco em temas como censura, miséria, tortura e a dívida externa.

O vídeo inicia com uma breve introdução ao período ditatorial no Brasil, destacando aspectos como censura, miséria e tortura, sendo esta última apresentada como uma das principais características do regime. Foram mencionados exemplos específicos de métodos de tortura, ilustrados com imagens, como eletrochoques, queimaduras com cigarros, empalamento e uso de animais. O grupo também destacou as marcas deixadas pelas práticas de tortura, como traumas físicos e emocionais, citando figuras emblemáticas como Frei Tito de Alencar e a ex-presidenta Dilma Rousseff.

A dupla demonstrou um esforço na apropriação de conceitos sobre a Ditadura Civil-Militar e direitos humanos, articulando-os de maneira básica com a proposta temática. A escolha da temática foi relevante e dialogou com o conteúdo estudado, mas a superficialidade de algumas respostas limitou o impacto do material. Os exemplos de tortura e perseguição trouxeram significância à discussão, especialmente ao citar personagens reais e conhecidos. A menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e à Constituição Brasileira reforça a tentativa de conectar os direitos universais às realidades locais. No entanto, a abordagem teórica foi rasa, carecendo de maior aprofundamento e reflexão crítica sobre as consequências da Ditadura.

O terceiro vídeo, categorizado como Esc. AD – V.3, foi elaborado por quatro estudantes, onde o grupo apresentou uma proposta de entrevista com duas pessoas

que serviram as Forças Armadas no pós Ditadura. As perguntas que orientaram a entrevista foram: “1) Como você ingressou no meio militar? 2) Como foi sua vivência no meio militar? 3) Como é ser militar atualmente? 4) Quais as diferenças você percebe no meio militar de quando você ingressou e atualmente?”. Contudo, o vídeo apresentou diversas limitações, como, por exemplo, a não finalização das entrevistas. A primeira, realizada com um ex-militar que relatou sua experiência de 10 meses no Exército, mencionando que foi um período positivo e que ainda considera o militarismo uma carreira a ser seguida, embora tenha discordado de algumas ações e uma outra entrevista em que o entrevistado apenas respondeu ao primeiro questionamento.

A produção que ultrapassa os seis minutos de duração não conseguiu explorar adequadamente a diferença do militarismo em períodos distintos pós-ditadura, o que era o foco principal da proposta inicial. A abordagem teórica foi rasa, e não houve análise ou articulação entre os depoimentos e o contexto histórico proposto. A organização foi insuficiente, com depoimentos desproporcionais e falta de conexão clara entre os elementos apresentados. Estes são elementos que sugerem falta de planejamento e comprometimento com o trabalho proposto.

Ao realizarmos uma breve descrição da quarta produção categorizada como Esc. AD – V.4, percebemos que o grupo formado por três integrantes iniciou o vídeo com um trecho do discurso de João Belchior Marques Goulart (Jango) sobre reformas importantes, como a agrária, tributária, eleitoral e justiça social. Em seguida, apresentam informações sobre o governo comandado por generais e por uma junta militar durante a Ditadura no Brasil. Um dos destaques do vídeo é a inclusão de um depoimento de uma senhora, avó de uma das estudantes que presenciou o governo de João Baptista de Oliveira Figueiredo, descrevendo-o como um período “tranquilo”, sem drogas ou brigas. Enquanto ela fala, diversas imagens são exibidas ao fundo para contextualizar o período histórico. No entanto, as questões abordadas no discurso de Jango não são exploradas ao longo do vídeo.

Ao analisarmos o material constatamos que o vídeo apresenta referências históricas importantes, como o discurso de Jango e a menção ao governo ditatorial, mas não desenvolve de maneira aprofundada os conceitos apresentados. A ausência de uma análise das propostas de Jango (reformas agrária, tributária, eleitoral e justiça social) é um ponto que enfraquece o potencial teórico do trabalho, pois limita a compreensão das tensões sociais e políticas que culminaram no golpe militar. O uso

de imagens ao fundo durante o depoimento foi um recurso positivo, ajudando a ilustrar a narrativa. No entanto, a falta de coerência entre os trechos apresentados (como o discurso de Jango e a fala sobre o governo Figueiredo) prejudicou a fluidez do material.

O vídeo Esc. AD – V.5 foi realizado em trio e estruturado como um jornal/documentário fictício intitulado “Jornal Nacional Augusto Duprat”. Ele apresenta uma introdução sobre o que foi a Ditadura Militar no Brasil, seguida de dados divulgados pela Comissão Nacional da Verdade (CNV). Gráficos sobre o número de mortos e desaparecidos foram utilizados, evidenciando os crimes cometidos durante o período ditatorial, com destaque para casos emblemáticos como os de Frei Tito e Carlos Azevedo.

A produção inclui imagens reais e um depoimento marcante de Crimeia Almeida⁵⁰, que relata as torturas sofridas no DOI-CODI. A professora de Matemática foi envolvida no processo pelos estudantes para ajudar na construção dos gráficos apresentados. Apesar de sucinto, o vídeo estabelece conexões claras e coerentes com a temática.

O vídeo é bem estruturado e combina elementos teóricos e tecnológicos de forma coerente e didática. O uso de legendas e gráficos foi um ponto positivo, ajudando a complementar as informações apresentadas e o aplicativo utilizado para edição foi o *Capcut*. No entanto, o áudio baixo em alguns trechos prejudicou a clareza da narrativa, indicando a necessidade de maior atenção à qualidade técnica. O formato de jornal/documentário foi uma escolha acertada, proporcionando um equilíbrio entre objetividade e emoção.

O vídeo Esc. AD – V.6 foi elaborado em dupla e tem como tema central a Educação Básica durante a Ditadura Militar, iniciando com uma síntese geral sobre o

⁵⁰ “Criméia Alice Schmidt de Almeida, militante e ex-guerrilheira no Araguaia, iniciou sua militância política na escola secundária. Kursou Enfermagem na Faculdade Ana Nery, no Rio de Janeiro, de cujo curso era presidente do diretório estudantil em 1968. Presa no Congresso de Ibiúna, após o AI-5 entrou para a clandestinidade e, militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), foi para a região onde posteriormente teve início a Guerrilha do Araguaia. Grávida, Criméia ficou responsável pela comunicação entre os guerrilheiros e o partido, por meio de viagens periódicas. Em uma delas, foi presa em São Paulo pela Operação Bandeirante (Oban) e levada ao DOI-Codi, junto com sua irmã, Amélia Teles, seu cunhado e seus dois sobrinhos. Foi torturada mesmo estando grávida de sete meses. Em depoimento à Comissão Estadual da Verdade “Rubens Paiva”, na Assembleia Legislativa de São Paulo, Criméia contou que um suposto médico acompanhava suas torturas. “[Ele dizia:] ela aguenta a tortura nos pés e nas mãos, só não pode espancar a região da barriga.” (Memorial da Resistência). Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/criméia-de-almeida/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

período ditatorial no Brasil. Em seguida, apresenta aspectos específicos da educação a partir da década de 1960, destacando a influência da Lei de Segurança Nacional, a perseguição aos estudantes universitários e a imposição de uma rígida disciplina escolar, como o entoamento do hino nacional e o hasteamento da bandeira.

O vídeo também aborda a precarização do ensino público e menciona eventos relevantes, como o papel da União Nacional dos Estudantes (UNE), especialmente durante o mês de setembro de 1966, que vivenciou um clima de grande tensão, pois “pipocaram manifestações em todo o Brasil, [que foram] fortemente reprimidas pela polícia. Campus universitários, bibliotecas e laboratórios foram invadidos para prender os estudantes.” (Unesp, s/d). É nesse contexto que a UNE decreta o dia 22 de setembro de 1966, como o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura. A narrativa é acompanhada por imagens que ilustram os temas discutidos. A produção inclui uma pesquisa prévia, com a leitura dos resultados no vídeo.

O vídeo categorizado como Col. LJ – V.7 foi realizado por três integrantes com duração de menos de 4 minutos, apresentando exemplos de vítimas torturadas durante a Ditadura iniciada em 1964 no Brasil. A escolha do tema da tortura foi relevante e impactante, sendo uma das violações mais marcantes dessa época. No entanto, o vídeo limitou-se a listar exemplos de tortura, citando algumas das vítimas, como Miriam Leitão, Dilma Rousseff, Cecília Coimbra e Amélia Teles, sem contextualizar adequadamente as situações apresentadas. Contudo, a inclusão do caso do militar Khaleby Ribeiro, morto em 2023 vítima de um afogamento em função de tarefas militares, enfraquece a coerência teórica e temporal do material apresentado, mas talvez evidencie também metodologias brutais utilizadas na formação de militares ainda hoje.

Embora o material aborde um tema sensível e relevante ao destacar a tortura durante a Ditadura Militar, sua execução ficou aquém do esperado. A inclusão de exemplos importantes, como Miriam Leitão e Dilma Rousseff, demonstra a intenção de sensibilizar o público, mas a falta de contexto e a introdução de um caso desconexo prejudicaram a coerência do trabalho.

A simplicidade técnica e a breve duração do vídeo apontam para uma produção menos elaborada, sugerindo que o grupo poderia ter se envolvido mais profundamente para explorar a temática de forma mais rica e impactante.

O vídeo ora denominado como Col. LJ – V.8 aborda a temática da tortura durante a Ditadura Militar no Brasil. Os quatro integrantes do grupo optaram por ler o material, apresentando informações sobre práticas de tortura, como afogamento, pau de arara e choques elétricos. A produção foi realizada de maneira fragmentada, com cada participante gravando individualmente e unindo os arquivos posteriormente.

A abordagem teórica foi superficial e pouco estruturada. Embora o tema da tortura seja relevante, as informações apresentadas careceram de aprofundamento, contexto e organização. Não houve menção a casos específicos ou ligação das práticas de tortura com o regime ditatorial, o que limitou o alcance teórico do trabalho. A união dos arquivos individuais comprometeu a coesão do vídeo, resultando em um material com baixa qualidade técnica. Problemas de áudio tornaram algumas partes inaudíveis, e a ausência de edição eficiente evidenciou a falta de cuidado no acabamento. O vídeo apresenta fragilidades significativas em todos os critérios avaliativos. Embora o tema seja relevante, a execução do trabalho ficou aquém das expectativas, tanto na organização quanto na exploração teórica e técnica.

A nona produção foi catalogada como Col. LJ – V.9, seus cinco integrantes optaram por abordar de maneira articulada o período da Ditadura Militar no Brasil, destacando eventos marcantes e suas implicações históricas. A apresentação sequencial inclui o momento do golpe de 1964, com menção às forças que contribuíram para sua realização; a publicação do AI-5, representando o endurecimento da Ditadura, a passeata dos 100 mil, como símbolo de resistência popular contra a repressão e a violação dos direitos humanos. Uma reflexão sobre os métodos de tortura utilizados na época, bem como suas consequências físicas, emocionais e psicológicas, proporcionando o desenvolvimento de uma cultura de medo imposta pela repressão, está presente na obra. Além desses fatos, foi mencionado o Milagre Econômico (1969-1973), abordando o crescimento econômico e a concentração de renda, os movimentos de resistência, como a greve dos metalúrgicos e o movimento Diretas Já, o processo de anistia política e o contexto da eleição indireta de 1985, culminando na vitória de Tancredo Neves.

O vídeo apresentou um panorama histórico bem fundamentado, articulando os principais eventos da Ditadura Militar com clareza e linearidade temporal. A inclusão de marcos importantes, como o AI-5, o Milagre Econômico e as Diretas Já, demonstra um entendimento teórico sobre o período. A integração desses eventos marcantes

com elementos emocionais e simbólicos, como a música “Amanhã é outro dia”, de Chico Buarque, conferiu ao material um tom reflexivo de esperança e sensibilidade.

O vídeo Col. LJ – V. 10 apresentou uma abordagem da sinopse do filme *Batismo de Sangue*, com destaque para a imagem do pau de arara, sem contextualização, fotos do jornalista Vladimir Herzog morto por enforcamento (hoje já está comprovado que foi assassinado, e que buscaram criar a ideia de um suicídio por enforcamento), além de imagens relacionadas ao filme assistido. Apesar de apresentar elementos visuais e textuais, não há narrativa oralizada, carecendo de articulação e profundidade, resultando em uma estrutura desorganizada e pouco informativa.

O décimo primeiro vídeo (Col. LJ – V. 11) apresentou um diálogo espontâneo, complementado por apontamentos escritos, abordando os dois filmes estudados em sala de aula: *Batismo de Sangue* – com foco em pontos como justiça social, tortura e direitos humanos e *Zuzu Angel* – apresentando uma discussão sobre tortura, perseguição, dor e sofrimento. A dupla demonstrou uma certa compreensão teórica ao relacionar os temas dos filmes com discussões realizadas em sala de aula. No entanto, a abordagem careceu de maior aprofundamento em alguns pontos, como o impacto histórico e emocional das temáticas discutidas. O vídeo equilibrou simplicidade e autenticidade, mas poderia ser mais elaborado em termos teóricos e técnicos.

Por fim, o vídeo Col. LJ – V. 12 apresentou de forma sucinta o movimento estudantil se valendo de uma narrativa pronta da internet que foi lida de forma integral durante o processo de gravação do vídeo. O material produzido foi realizado através do aplicativo *InShot* e possuía como fundo musical a canção Cálice, de Chico Buarque e ao fundo a imagem de uma estudante que foi torturada e colocada em um manicômio pela Ditadura. Além disso, houve problemas de áudio tornando o material de quase quatro minutos praticamente inaudível.

Após realizar uma análise individual referente ao nível de profundidade de cada uma das produções videográficas percebemos que algumas produções se destacaram mais que outras, apresentando maior aprofundamento e criatividade, conforme podemos perceber no quadro síntese disponível a seguir:

Quadro 29: Profundidade dos vídeos por escola

NÍVEL DE PRODUNDIDADE	EEEM DR. AUGUSTO DUPRAT	COL. EST. LEMOS JÚNIOR
Alta (Análise crítica aprofundada, conexões bem estabelecidas, criatividade)	2 (V.1, V.5)	1 (V.9)
Média (Bom embasamento, mas com algumas limitações teóricas ou técnicas)	3 (V.2, V.4, V.6)	3 (V.7, V.11, V.12)
Baixa (Superficialidade na análise, pouca originalidade, problemas técnicos)	1 (V.3)	3 (V.8, V.10, V.12)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da sistematização e catalogação do Instrumento de Produção de Dados VI.

O quadro acima exemplifica o nível de profundidade das produções videográficas dos estudantes. O mesmo evidencia que alguns grupos demonstraram um maior engajamento com o tema, indo além da simples apresentação de conteúdos factuais e trazendo reflexões mais consistentes e fundamentadas. É o caso das produções Esc. AD – V.1, Esc. AD – V.5 e Col. LJ – V.9, que se destacaram pelo desenvolvimento mais elaborado das ideias. Esses vídeos se sobressaíram pela forma, pela estética e pela organização, apresentando uma estrutura clara e coerente, que refletiu um cuidado na construção das narrativas. Além disso, o uso de recursos audiovisuais, como trilha sonora, enquadramentos e edição, contribuiu para potencializar o impacto das mensagens transmitidas, tornando as produções mais atrativas e expressivas.

Dessa forma, essas produções evidenciam não apenas o domínio do conteúdo, mas também um esforço criativo e reflexivo por parte dos estudantes, revelando um envolvimento mais profundo com a temática proposta.

Na sequência, o quadro disponível abaixo clarifica de forma organizativa as características das produções de vídeos realizados por escola, evidenciando critérios temáticos, formatos, os recursos utilizados, concepções, originalidade e as limitações enfrentadas pelos estudantes durante o processo. Essa sistematização permite uma análise comparativa entre as duas instituições, destacando suas principais estratégias, desafios e padrões observados, conforme podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 30: Síntese das características da produção de vídeos por Escola

CRITÉRIO	EEEM DR. AUGUSTO DUPRAT	COL. EST. LEMOS JÚNIOR
Temas recorrentes	Movimento estudantil, direitos humanos, repressão política.	Tortura, censura, resistência política.
Formato narrativo	Estrutura linear com introdução teórica e análise crítica.	Uso de trilha sonora e imagens para gerar um impacto emocional.
Uso de tecnologia	Ferramentas de edição como <i>Filmora</i> e <i>Capcut</i> .	Aplicativos básicos de edição, com uma menor sofisticação.
Conexões com os filmes	Maior esforço em relacionar o conteúdo dos filmes com o tema.	Conexão menos aprofundada com as obras cinematográficas.
Originalidade	Dependência de materiais prontos da internet em alguns casos.	Leitura de texto sem reelaboração original.
Problemas técnicos	Áudio baixo e falta de aprofundamento em algumas análises.	Vídeos com problemas de edição e coesão.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da sistematização e catalogação do Instrumento de Produção de Dados VI.

O quadro 30 sintetiza as características principais da produção de vídeos dos estudantes das duas escolas analisadas, evidenciando diferenças nas abordagens, recursos e limitações encontradas. A EEEM Dr. Augusto Duprat destacou-se por abordar temas como movimento estudantil e direitos humanos, utilizando uma estrutura narrativa linear, com introdução teórica e análise crítica. Além disso, houve um esforço maior para conectar os vídeos com os filmes estudados em sala. No entanto, a dependência de materiais da internet e problemas técnicos, como áudio baixo e falta de aprofundamento, limitaram o potencial de algumas das produções. Já o Colégio Estadual Lemos Júnior focou mais nas temáticas da tortura e da censura, privilegiando uma abordagem um pouco mais emocional, com o uso de trilhas sonoras fortes e imagens de impacto. Contudo, a menor sofisticação na edição e a leitura de textos sem reelaboração crítica prejudicaram a originalidade e coesão dos vídeos.

Essa análise é complementada por observações do diário de campo, que indicam que, durante as apresentações, os estudantes demonstraram diferentes níveis de envolvimento com suas produções. Enquanto alguns ficaram atentos e engajados, outros pareciam desinteressados ou inseguros com o próprio trabalho. Além disso, algumas reações foram reveladoras: expressões de surpresa e silêncio atento indicavam que certos vídeos causaram forte impacto emocional, especialmente os que trataram de tortura e repressão. Esse aspecto reforça que, apesar das fragilidades técnicas, a atividade foi capaz de mobilizar reflexões e sentimentos, o que

evidencia seu potencial pedagógico na construção do pensamento crítico e da conscientização histórica.

Sobre as escolhas temáticas dos vídeos produzidos, a análise revelou não apenas escolhas distintas na construção das narrativas, mas também evidenciou as estratégias utilizadas por cada dupla, trio ou grupo para abordar os temas propostos. Observamos que a maioria optou por estruturar os vídeos de forma linear, começando com uma introdução teórica sobre a Ditadura civil-militar e, posteriormente, conectando o contexto histórico a aspectos específicos, como o movimento estudantil, a repressão ou a luta por direitos humanos. Essa organização demonstra uma tentativa de contextualizar o espectador, mas também revela certa limitação em explorar diferentes perspectivas narrativas.

Entre os temas mais recorrentes, destacam-se a repressão política, a censura, e os exemplos de resistência protagonizados por personagens históricos ou grupos sociais da época. Esses elementos se repetem em alguns vídeos, indicando que os estudantes compreenderam a relevância desses aspectos no período abordado.

Por outro lado, é notável a ausência de um aprofundamento crítico em algumas produções. Em muitos vídeos, há uma dependência de informações prontas, retiradas da internet, sem a devida análise ou contextualização. Isso evidencia que o grande contato com tecnologias por si só, não gera ou estimula a criatividade. Sabem copiar, colar, editar, mas a criação é limitada, pois, compromete a originalidade das narrativas e limita o potencial dos vídeos como instrumentos de debate. Por exemplo, enquanto alguns grupos exploraram casos emblemáticos de violação de direitos humanos, outros mencionaram esses fatos apenas superficialmente, sem conectar os eventos ao presente ou discutir suas implicações mais amplas para a democracia e as consequências da repressão no Brasil atual.

O que fica mais evidente nos vídeos é o esforço dos estudantes em utilizar recursos visuais e tecnológicos para transmitir as mensagens, como imagens de arquivo, trilhas sonoras e edições dinâmicas. Isso denota que os estudantes possuíam familiaridade com ferramentas de edição, pois conseguiram criar vídeos um pouco mais elaborados e visualmente impactantes. Esses alunos exploraram transições, efeitos visuais e organizaram bem as informações dentro do tempo disponível. Por outro lado, aqueles que não dominavam a tecnologia enfrentaram dificuldades para organizar as ideias e dar fluidez ao conteúdo. Essas escolhas contribuem para criar

um impacto emocional e engajar o espectador, mas, em alguns casos, acabam ofuscando a necessidade de um discurso mais fundamentado, pois em alguns casos, os vídeos apresentaram falhas básicas, como cortes bruscos, legendas mal posicionadas e trilhas sonoras que se sobrepunham à narração. Isso revela a importância de oferecer suporte técnico e treinamento prévio aos alunos antes de iniciarmos esse tipo de atividade, pois o domínio da tecnologia influencia diretamente na capacidade de expressão e na qualidade final do trabalho.

A ausência de temas que relacionem diretamente a Ditadura com as desigualdades sociais ou a economia do período, por exemplo, é uma lacuna que poderia ter sido explorada. Além disso, seria interessante problematizar a forma como o movimento estudantil foi abordado em alguns vídeos, que por vezes foi idealizado, sem considerar as divisões internas, os desafios enfrentados e as limitações das ações do período.

Essa análise dos vídeos evidencia que, embora os estudantes tenham demonstrado criatividade e engajamento, há espaço para incentivar uma abordagem mais crítica e analítica, que não apenas informe, mas também questione, conecte e provoque reflexões mais profundas sobre o passado e suas ressonâncias no presente.

Cabe destacar ainda que durante o processo de produção dos vídeos, os alunos foram assessorados em suas dúvidas, sendo encorajados a explorar diferentes linguagens e formatos. Os vídeos sobre a temática da Ditadura ampliaram o ponto de vista crítico dos estudantes sobre os impactos sociais, políticos e culturais desse período. A partir da perspectiva sociológica, os alunos puderam analisar como a Ditadura influenciou as relações sociais, as estruturas de poder, bem como a resistência coletiva, abordando temas como a repressão aos movimentos sociais, a censura, a violência estatal e a luta pelos direitos civis e políticos. Essa análise permitiu compreender a construção social do autoritarismo e a reação da sociedade civil, incluindo estudantes, operários, artistas e religiosos, que desempenharam papéis cruciais na resistência e que foram representados na mídia cinematográfica trabalhada em sala de aula.

Paralelamente, a integração com o componente curricular de Artes Visuais possibilitou que os alunos experimentassem a utilização de diferentes formas das artes visuais, para retratar os sentimentos de medo, opressão e resistência que marcaram o período. Utilizando técnicas como a montagem simbólica, a criação de

narrativas visuais e a seleção de trilhas sonoras evocativas, os alunos construíram o conhecimento sobre a temática.

Ao final, os vídeos foram apresentados à turma para que pudéssemos debater sobre os materiais elaborados e avaliar as produções, o que proporcionou uma oportunidade de *feedback* construtivo. A avaliação foi realizada de forma colaborativa, envolvendo o professor regente e os próprios estudantes, que tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo de análise, criatividade, clareza na apresentação das ideias, domínio do conteúdo histórico e habilidade em utilizar os recursos audiovisuais na produção dos vídeos. Durante as apresentações, cada grupo recebeu um tempo para expor suas intenções e escolhas criativas, explicando o processo de construção de seus vídeos. Em seguida, abriu-se um espaço para perguntas e comentários, incentivando os alunos a expressarem suas percepções sobre os trabalhos dos colegas. Esse momento de troca foi essencial para que eles pudessem enxergar diferentes perspectivas e reconhecer a diversidade de abordagens possíveis dentro de um mesmo tema.

Junto a isso, enquanto as produções videográficas eram transmitidas na tela e os estudantes prestavam atenção nos materiais produzidos pelos colegas, fiquei observando ambas as turmas como um todo, prestando atenção nos pequenos detalhes. Notei as expressões faciais, os gestos e as reações dos alunos em determinados momentos das exposições, percebendo como algumas cenas despertavam emoções específicas, como surpresa e sentimento de frustração. Esses detalhes podem revelar muito sobre o envolvimento ou a falta dele por parte dos estudantes com as suas próprias produções (Anotações e reflexões do Diário de campo, dezembro 2023).

A avaliação foi organizada para ser um processo dialógico e formativo. Mais do que apontar erros ou acertos, o foco foi criar um ambiente acolhedor onde os alunos se sentissem seguros para falar sobre suas dificuldades e desafios durante a produção dos vídeos. Os *feedbacks*, realizados pelo professor, foram conduzidos de maneira construtiva, destacando pontos fortes e sugerindo melhorias, sempre com um olhar empático e respeitoso. Além disso, cada aluno foi incentivado a realizar uma autoavaliação, refletindo sobre sua contribuição ao trabalho em grupo, seu engajamento no processo de criação e o que aprendeu ao longo das atividades. Alguns relataram o quão prazeroso foi participar da atividade final da sequência

didática, destacando a oportunidade de explorar sua criatividade, trabalhar em equipe e aprender de uma maneira mais dinâmica e envolvente. Eles, também, expressaram satisfação em poder ver suas ideias ganharem vida através da produção de vídeos, sentindo-se motivados e valorizados como protagonistas de seu aprendizado (Anotações e reflexões do Diário de campo, dezembro 2023).

Por outro lado, alguns alunos mencionaram que a produção midiática elaborada ficou abaixo das expectativas por diferentes motivos. Eles refletiram sobre as dificuldades enfrentadas, como a falta de familiaridade com ferramentas de edição, desafios de comunicação dentro do grupo ou mesmo limitações de tempo e recursos. Esses relatos foram tratados com cuidado, entendendo que o processo de aprender envolve erros e acertos e que essas dificuldades são parte do crescimento (Anotações e reflexões do Diário de campo, dezembro 2023).

Essa autoavaliação ajudou a desenvolver maior (auto)consciência sobre o próprio aprendizado, promovendo o autoconhecimento e a responsabilidade. Ao final do processo, a avaliação se mostrou não apenas uma etapa de verificação do aprendizado, mas uma oportunidade de crescimento coletivo. Os alunos não só aprimoraram suas habilidades técnicas e de comunicação como também fortaleceram a capacidade de “escuta sensível” (Barbier, 2004), crítica construtiva e respeito às ideias e ao trabalho dos outros colegas. Dessa forma, a atividade de produção de vídeos foi além da simples entrega de um produto, tornando-se uma experiência de aprendizado colaborativo e de valorização das múltiplas vozes presentes na sala de aula.

A experiência aqui apresentada, revelou-se não apenas como uma oportunidade de ensinar sobre um período histórico crucial, mas, também, uma maneira de desenvolver o pensamento crítico, a pesquisa histórica e o engajamento do alunado. A utilização de filmes na prática pedagógica não só enriqueceu a compreensão dos estudantes sobre a Ditadura civil-militar, como, também, a história através do projeto fez o enfrentamento desse tema sensível e espera-se ter contribuído para essa formação política dos alunos e esperamos que possam enfrentar desafios contemporâneos relacionados à democracia, direitos humanos e justiça social.

5.3 Reflexões sobre a construção de aprendizagens acerca da Ditadura civil-militar brasileira a partir do processo de pesquisa

Ao estudar a temática da Ditadura civil-militar brasileira, ocorrida entre os anos de 1964-1985 no Brasil, podemos dizer que o tema oferece um “terreno fértil” para a construção de aprendizagens significativas, especialmente quando esse processo de ensino é mediado por diferentes artefatos culturais, documentos, debates, escritas e produções de vídeos. Ao refletir sobre o ensino desse período traumático, percebemos que a abordagem educativa vai além da mera transmissão de fatos e dados históricos, conforme nos alertou Paulo Freire, sobre uma educação bancária (1996), mas sim, incentivando os estudantes a desenvolverem uma compreensão dos impactos do regime autoritário estabelecido em nossa sociedade. Por meio da pesquisa, os estudantes foram incentivados a articular o conhecimento histórico com experiências de investigação e reflexão (Anotações e reflexões do Diário de campo: dezembro, 2023).

Esse processo de ensino e aprendizagem não apenas aprofunda o entendimento sobre os principais eventos e “figuras históricas” da Ditadura, mas também mobiliza a formulação de discursos críticos sobre temas como a violação dos direitos humanos, a censura e as diversas formas de resistência ocorridas no período. Além disso, promove um debate ampliado sobre memória coletiva e os processos democráticos. Nesse sentido, este subcapítulo reflete sobre as análises realizadas a partir das experiências dos estudantes, destacando as aprendizagens e percepções construídas por meio de práticas investigativas e do contato com diferentes fontes, narrativas e perspectivas históricas que enriquecem a compreensão crítica sobre o período.

Assim, ao planejar uma aula com a utilização de filmes como artefato didático-pedagógico para ensinar sobre a Ditadura, a ideia foi criar um espaço reflexivo, crítico, ou seja, um ambiente em que os jovens partícipes do estudo pudessem compreender o impacto desse período. Através das estratégias didáticas elaboradas estaria ajudando-os a conectar o conteúdo histórico ao cotidiano deles, gerando empatia e mobilizando o pensamento crítico. Embora soubesse que o emprego dos filmes pode despertar emoções e debates, fiquei surpreso com o nível de engajamento e com a profundidade de algumas das reflexões que os estudantes compartilharam. Muitos

deles trouxeram *insights* sobre direitos humanos e os perigos da repressão e censura, algo que não imaginava que seria tão espontâneo, conforme pudemos perceber nas análises dos diferentes instrumentos de produção de dados aqui apresentados. A partir das discussões, pude perceber que alguns discentes estavam realmente imersos, refletindo sobre o passado e estabelecendo conexões com o presente. Esse resultado foi além do esperado, e me fez ver que o cinema realmente pode atuar como um catalisador de conhecimento e como uma ponte para entender temas complexos (Anotações e reflexões do Diário de campo: dezembro de 2023).

Com base nas análises realizadas a partir das respostas dos estudantes sobre os filmes *Zuzu Angel* e *Batismo de Sangue*, foi possível identificar algumas tendências nas percepções e discursos do alunado acerca da Ditadura brasileira. As reflexões analisadas e apresentadas aqui têm como objetivo responder às diferentes questões que fundamentam esta pesquisa.

A partir dos diversos instrumentos de produção de dados, percebe-se que as narrativas dos estudantes revelam afirmações, concepções e ideias sobre a Ditadura. Um dos aspectos mais recorrentes mencionados nas respostas é a violação dos direitos humanos, sendo destacada como uma das características mais marcantes desse período. Além disso, os estudantes frequentemente apontam os impactos negativos da repressão, da censura e da perseguição aos opositores do regime ditatorial, bem como o sofrimento pessoal vivido pelas vítimas e suas famílias. É importante refletir que esse dado aparece principalmente em função das representações da Ditadura e suas influências diretas na vida daqueles que de alguma forma não se calaram, que foram à luta.

Outro discurso amplamente presente refere-se à importância de lembrar o passado para evitar a repetição de erros. Essa reflexão demonstra uma preocupação de uma parcela dos alunos com a preservação da democracia e dos direitos civis. O impacto emocional provocado pelos filmes também se destacou nas respostas, com expressões de tristeza, aflição e empatia em relação aos personagens que simbolizam as vítimas da Ditadura, como Zuzu e Stuart Angel, e o Frei Tito. Temas como a injustiça e a brutalidade praticadas nesse período são centrais em diferentes narrativas, que, em sua maioria, evidenciam um posicionamento crítico dos estudantes em relação à Ditadura e as atrocidades que marcaram esse período.

Ao triangular os dados provenientes das respostas dos estudantes, nota-se um padrão no uso de termos ao se referirem à Ditadura civil-militar. Aproximadamente 75% dos alunos utilizaram o termo “Ditadura” para caracterizar o período, reforçando uma percepção crítica sobre os acontecimentos e associando-o à violação de direitos humanos. Por outro lado, o termo “regime militar” aparece em 15% das narrativas, geralmente com uma abordagem mais neutra e menos frequente do que “Ditadura”, que carrega uma conotação mais negativa. Em menor escala, há a menção ao termo “golpe”, registrado em cerca de 10% das narrativas, especialmente ao se referirem ao início do regime com a deposição de João Goulart em 1964. Essas escolhas terminológicas refletem, em parte, uma compreensão alinhada com uma narrativa crítica e historicamente consolidada pelos pesquisados, que enfatiza a ausência de democracia e as violações de liberdades ocorridas no período.

De acordo com os dados catalogados, os estudantes demonstram um entendimento sobre o emprego dos conceitos analisados. Contudo, observa-se uma variação na profundidade com que esses termos são utilizados, o que revela que, enquanto alguns estudantes apresentam um domínio mais crítico e contextualizado sobre o período da Ditadura civil-militar brasileira, outros utilizam os conceitos de forma mais superficial. Essa distinção evidencia a necessidade de aprofundar as reflexões acerca dos contextos e implicações de termos como “golpe” e “regime militar”, buscando compreender suas conotações históricas, políticas e sociais. Atividades que incentivem o diálogo mais detalhado sobre as escolhas terminológicas, podem consolidar um entendimento mais amplo e consciente dos eventos históricos, ampliando a capacidade crítica dos estudantes e fortalecendo sua análise sobre esse período crucial da história brasileira.

Essas percepções refletem a experiência emocional e reflexiva dos estudantes, conforme as categorias de análise que foram realizadas anteriormente para análise de suas respostas. A predominância dos termos Ditadura e golpe nas narrativas indica um posicionamento crítico dos estudantes, alinhado com uma memória histórica que enfatiza a visibilidade de direitos e a importância de evitar que esses erros sejam repetidos. Essa escolha terminológica é consistente com uma consciência crítica desenvolvida em sala de aula, onde se busca compreender a história não apenas como relato factual, mas como uma experiência que orienta a prática.

Como os estudantes demonstram a apropriação do conhecimento histórico sobre a Ditadura brasileira iniciada em 1964, evidenciando sua compreensão e aprendizagem no contexto das discussões realizadas em sala de aula? Podemos dizer que os estudantes evidenciam o conhecimento histórico aprendido em sala de aula ao conseguir identificar e contextualizar eventos marcantes da Ditadura em suas análises. Por exemplo, eles mencionam aspectos relacionados ao golpe ocorrido em 1964, a repressão política, o papel das forças armadas e os atos institucionais (como o AI-5), o que demonstra uma compreensão básica dos principais acontecimentos desse período. Além disso, podemos dizer também, que eles conseguem relacionar esses eventos com conceitos como censura, tortura e violação dos direitos humanos que aconteceram no Brasil nos últimos anos, demonstrando que esses temas foram desenvolvidos de forma crítica nas aulas. Em algumas respostas, os alunos conectam ao período da Ditadura com o processo de redemocratização do Brasil e com a importância da preservação dos valores democráticos. Esse uso do conhecimento histórico revela que as discussões em sala de aula ajudaram muitos estudantes a construir uma visão crítica sobre o período ditatorial, vinculando os eventos do passado com reflexões sobre a democracia atual.

Em se tratando dos aspectos que mais chamam a atenção dos estudantes são aqueles que estão principalmente ligados à repressão e à violência da Ditadura. Eles mencionam frequentemente a tortura e os desaparecimentos forçados como elementos que causam indignação e surpresa. A censura também é um tema muito mencionado, especialmente quando os filmes exploram as limitações das liberdades individuais, culturais e de expressão. Além disso, a figura das pessoas que resistiram ao regime (Zuzu e Stuart Angel e os frades dominicanos), como personagens de ativistas, presos políticos e jornalistas, chama a atenção, muitas vezes gerando empatia e admiração nos alunos. Outro aspecto que desperta interesse é a corrupção moral envolvida na Ditadura, como o abuso de poder, o uso da violência do Estado contra cidadãos comuns e o impacto psicológico sobre as famílias das vítimas. Essas questões costumam ser abordadas tanto emocionais quanto criticamente, refletindo uma consciência dos abusos autoritários que marcaram esse período tão sombrio da história recente do Brasil.

Sobre as diferentes memórias que circulam no âmbito familiar, constatamos que as poucas narrativas sobre a temática, destacaram memórias diferentes sobre a

Ditadura no Brasil, com discursos que oscilam entre a idealização e a crítica. Há memórias que ressaltam aspectos positivos da Ditadura e outras narrativas que se destacam pela oposição à Ditadura, em função da falta de direitos e o clima de repressão, conforme análises realizadas nas páginas 180 e 181. Dentre as quarenta e quatro narrativas, vinte e sete (27), mencionaram que nunca ouviram falar sobre o assunto no ambiente familiar, enquanto dezesseis (16) apontaram algum elemento, aqui dividido em dois grupos refletindo antagonismos: 1) memórias positivas (sensação de ordem, disciplina e desenvolvimento econômico); 2) memórias negativas (repressão, violência, medo, vigilância constante e privação de direitos). Essa diversidade de memórias reflete a disputa por narrativas históricas e a importância de uma educação crítica que promove uma compreensão abrangente do passado. A presença dessas memórias distintas indica que o processo de construção da memória coletiva sobre a Ditadura continua em aberto, exigindo uma reflexão contínua sobre as lições deixadas pelo período ditatorial e a valorização dos direitos humanos e da democracia.

Ao integrar os pressupostos de Silva (2019) e Rossi (2013), esta pesquisa contribui para a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos no campo do ensino de História, especialmente ao propor uma análise fílmica que não se limita à ilustração dos eventos, mas que inclui o confronto de fontes e a reflexão crítica sobre as representações cinematográficas. Diferente de abordagens onde o cinema serve apenas como complemento, o estudo desenvolvido posiciona o cinema como um elemento central de aprendizado, possibilitando que o professor-pesquisador guie os alunos na construção de uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos. Isso permite não só a ampliação do conhecimento sobre o período da ditadura brasileira, mas também o desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas, essenciais para a formação cidadã dos estudantes.

Ao trabalhar com o tema da Ditadura, percebo nos alunos um misto de surpresa e indignação. Alguns não tinham noções básicas sobre o período. Isso foi constatado a partir de observações durante as discussões em sala de aula, nas quais surgiram dúvidas sobre conceitos essenciais, como censura e repressão. Além disso, algumas respostas às atividades iniciais revelaram desconhecimento sobre os alguns acontecimentos históricos, sobre os protagonistas desse período e as consequências sociais e políticas vividas pelo país. Outro indicativo desse desconhecimento emergiu

das reações emocionais diante de cenas dos filmes analisados. As expressões de espanto e os comentários espontâneos demonstraram que alguns estudantes estavam tendo o primeiro contato com as violações cometidas pelo regime ditatorial.

Diante disso, o contato com o tema, especialmente através dos filmes, traz à tona sentimentos fortes e questionamentos sobre a democracia, abuso de poder e justiça. Observo que, no dia a dia, eles se tornam mais questionadores e atentos ao que significa viver em um país democrático. Para alguns, percebo que o interesse vai além da história; eles começam a ver o tema da violação dos direitos humanos durante a Ditadura como algo que ainda ecoa em questões atuais, como, por exemplo, na violência policial, no feminicídio etc. Ao longo do trabalho, é perceptível que se tornam mais conscientes dos valores democráticos e críticos em relação ao autoritarismo. Essas observações me mostram que o cinema não só auxilia na compreensão do passado, mas também ajuda a formar cidadãos mais reflexivos e ativos (Anotações e reflexões do Diário de campo: dezembro 2023).

As análises realizadas com os filmes *Zuzu Angel* e *Batismo de Sangue* permitiram compreender a importância da memória e do resgate histórico na formação de uma consciência crítica sobre os eventos da Ditadura civil-militar no Brasil. A partir das reações dos alunos, foi possível perceber um envolvimento significativo, revelado tanto por emoções despertadas quanto por reflexões profundas sobre os impactos desse período na sociedade contemporânea.

O processo de apreciação dos filmes em ambas as escolas revelou nuances distintas. Na Escola Dr. Augusto Duprat, os alunos demonstraram grande interesse logo no início das exhibições, com reações de surpresa e indignação diante das cenas mais fortes, especialmente nas sequências que explicitavam a violência e a repressão política. A condução das discussões pós-filme foi fluida, com participação ativa e relatos de sentimentos como tristeza e empatia, conectando as experiências históricas dos personagens com a realidade atual. Já no Colégio Lemos Júnior, o início das atividades foi mais desafiador, havendo uma necessidade de mediação mais intensa para engajar os estudantes, visto serem estudantes trabalhadores, onde o cansaço e as responsabilidades diárias influenciaram o nível de concentração inicial. Nesta tivemos algumas dificuldades técnicas, como problemas no áudio da caixa de som, que interferiu no processo de exibição, o que exigiu pausar a apreciação fílmica

durante duas vezes, para equalizar o som e reduzir o eco ou a reverberação excessiva dos sons (Anotações e reflexões do Diário de campo: novembro, 2023).

Apesar desses desafios, as abordagens não foram distintas em sua totalidade. Embora contextos diferentes, ambas instituições permitiram que os resultados produzidos fossem igualmente relevantes. Na escola Augusto Duprat houve maior engajamento inicial, a reflexão fluiu de maneira espontânea, sem muita necessidade de interferência mediada, enquanto na outra instituição a condução precisou ter uma mediação maior para que pudesse despertar discussões junto aos estudantes. Para que isso ocorresse, foram realizadas provocações específicas, como: O que o filme revela sobre a realidade da Ditadura? Quais cenas do filme mais evidenciaram violações de direitos humanos? Por quê? De que forma vocês interpretam as ações dos personagens diante da repressão? O que teriam feito no lugar deles? Essas diferenças de recepção foram significativas, pois revelaram o impacto do contexto escolar e do perfil dos alunos no modo como os conteúdos foram assimilados. (Anotações e reflexões do Diário de campo: novembro, 2023).

A materialização das produções a partir dos filmes, como textos reflexivos em formato de *e-mail* e pequenos vídeos, foi considerada significativa pelos estudantes. Muitos relataram que, ao produzir algo próprio sobre a temática, sentiram-se mais próximos dos acontecimentos históricos, atribuindo novos sentidos ao que aprenderam. Nas palavras de alguns, “foi como se as histórias dos personagens se tornassem mais reais” (Estudante LJ-21).

Além disso, os bastidores das exposições trouxeram algumas reflexões importantes. Em ambas as escolas, o processo de preparação exigiu um planejamento detalhado, envolvendo a seleção de trechos específicos dos filmes em que a exibição seria pausada, criando assim um ambiente propício ao debate. O que deu certo foi a sensibilidade na mediação das discussões, que permitiu aos estudantes expressarem livremente seus sentimentos e opiniões. No entanto, houve desafios técnicos, como falhas no equipamento de som, que interferiram no fluxo das atividades em uma das instituições. As abordagens pedagógicas também diferiram: enquanto uma escola optou por uma discussão mais aberta e espontânea, a outra precisou de estratégias mais dirigidas para estimular a participação dos alunos.

As diferenças na recepção das atividades foram perceptíveis. Em uma das instituições, os alunos demonstraram maior facilidade em relacionar os conteúdos dos

filmes com temas atuais, enquanto na outra, as discussões precisaram de um direcionamento mais forte para alcançar reflexões mais amplas. No entanto, em ambas as situações, as produções finais dos estudantes revelaram um entendimento significativo do tema, evidenciado por trabalhos que abordaram a repressão, a resistência e os traumas causados pela Ditadura.

As representações e os significados atribuídos pelos estudantes à Ditadura civil-militar brasileira foram permeados por imagens de sofrimento, injustiça e luta por liberdade. A partir da perspectiva de Chartier (2005), é possível perceber como essas representações se formaram por meio das narrativas e das experiências mediadas em sala de aula. A apropriação dos filmes pelos estudantes demonstrou um processo ativo de construção de significado, onde as imagens e as histórias apresentadas ressoaram com suas próprias compreensões de injustiça e resistência.

No contexto da consciência histórica, conforme discutido por Rüsen (2010), os estudantes revelaram uma ampliação de sua percepção temporal, relacionando os eventos do passado com as ameaças à democracia nos dias atuais. As discussões permitiram que os alunos desenvolvessem uma consciência crítica, refletindo sobre as implicações dos acontecimentos históricos na configuração do presente e na necessidade de preservar a memória. O trabalho a partir desses filmes proporcionou um espaço significativo de aprendizado e reflexão, essencial para a formação cidadã dos estudantes. A diversidade de reações e produções resultantes das atividades desenvolvidas com o alunado evidencia o potencial das narrativas audiovisuais como produto didático-pedagógico, promovendo o desenvolvimento de elementos da consciência histórica, ao mesmo tempo em que reforça a importância de abordagens sensíveis e adaptadas às realidades de cada contexto escolar.

Por fim, cabe destacar ainda a influência que a utilização de filmes sobre a Ditadura civil-militar pode exercer sobre os estudantes na sala de aula. Quando expostas essas produções cinematográficas, os estudantes são confrontados com representações visuais e impactantes que estimulam a reflexão crítica sobre o passado. Essas obras podem provocar uma perplexidade devido ao teor das narrativas representadas na tela, devido ao tom de realidade veiculado nessas mídias. Além disso, podem promover sentimentos de empatia, ajudando os estudantes a compreender, por exemplo, as consequências da repressão, da violação dos direitos humanos através da prática da tortura e do autoritarismo presente nessa época. Além

disso, os filmes funcionam como uma ponte entre o conhecimento histórico e a experiência pessoal, incentivando os alunos a relacionarem os conteúdos propostos em sala com as memórias familiares, as vivências cotidianas e as implicações para a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, realizada em parceria com estudantes do Ensino Médio por meio de uma abordagem colaborativa de pesquisa-ação (Barbier, 2004), destacou o potencial do cinema como artefato didático-pedagógico para mediar o ensino de temas sensíveis nas aulas de História, como a Ditadura civil-militar no Brasil. Ao envolver os estudantes no processo de análise e discussão de produções cinematográficas, foi possível promover uma construção coletiva da aprendizagem significativa (Ausubel, 1980; Moreira, 2009), em que o processo de ensino e aprendizado foi potencializado pela troca de ideias e experiências compartilhadas, valendo-se de quatro aspectos formativos, composto pelos conhecimentos prévios dos estudantes, dos materiais e instrumentos de aprendizagem e da predisposição do aluno para aprender o conteúdo escolar e da ação do professor. Essa abordagem colaborativa, portanto, favoreceu a construção de conhecimentos de forma dinâmica e engajada, estimulando a reflexão crítica sobre o passado e suas implicações no presente.

Tentarei, nestas páginas finais, realizar um apanhado geral sobre as discussões que foram tecidas ao longo desta tese, apresentando uma conclusão fundamentada nos resultados obtidos a partir do tratamento e análise dos dados empíricos. Para isso, recorri à metodologia de análise de conteúdo delineada por Bardin (2012), cuja estrutura analítica permitiu uma investigação sistemática e aprofundada das informações produzidas. Essa abordagem possibilitou a categorização e interpretação dos dados de maneira rigorosa, auxiliando na identificação de padrões, significados e nuances nas respostas dos participantes. Com base nesse processo metodológico, foi possível responder de maneira consistente à problemática de pesquisa, além de ratificar as hipóteses inicialmente elencadas, consolidando, assim, as contribuições deste estudo.

Iniciamos pelo mapeamento realizado sobre os estudos desenvolvidos acerca da Ditadura, Ensino de História e Cinema, que foi fundamental para que pudéssemos identificar e refletir sobre a produção acadêmica desenvolvida em um período de 20 anos, compreendendo os anos de 2000 a 2020. Essa catalogação e análise dos materiais encontrados na BDTD permitiu observar as principais temáticas, metodologias empregadas e enfoques teóricos que têm orientado a pesquisa

acadêmica nesse campo, bem como os espaços institucionais que mais têm se dedicado à abordagem dessas temáticas.

A partir do mapeamento realizado, foi possível identificar que o cinema tem sido utilizado como objeto de pesquisa no ensino de História, sobretudo na abordagem da Ditadura civil-militar no Brasil, proporcionando debates sobre memória, direitos humanos e construção da cidadania. A identificação de lacunas e de áreas ainda pouco exploradas na interseção entre ensino de História e cinema também contribuiu para ampliar as possibilidades de investigação e práticas educativas nesse campo.

Ao conectar esses elementos, percebemos que o uso do cinema no ensino de História não se limita à ilustração de conteúdos, mas atua como uma estratégia poderosa para tratar temas complexos e controversos, como as violações de direitos humanos ocorridas durante a Ditadura civil-militar, instaurada em 1964 e vigente até 1985 no Brasil. As narrativas fílmicas apresentadas e discutidas em sala de aula, como *Zuzu Angel* e *Batismo de Sangue*, proporcionaram aos estudantes a oportunidade de contato com diferentes representações do período, incentivando uma reflexão crítica sobre visões e experiências históricas diversas. Essa abordagem visual, sonora, cinestésica não apenas facilitou uma compreensão mais ampla dos eventos, mas também promoveu um ambiente favorável ao debate sobre questões éticas e sociais, evidenciando o potencial do cinema enquanto “produto cultural” (Ferro, 2010; Carmo, 2012; Fonseca, 2012) de conectar o público com o passado por meio de imagens, sons e histórias. Essa experiência imersiva e emocional contribuiu significativamente para enriquecer o processo de ensino, estimulando os estudantes a adotarem posturas críticas diante dos conteúdos históricos apresentados.

As representações cinematográficas são intrinsecamente carregadas de ideologias, narrativas, estéticas e signos que dialogam com o repertório comum de muitos espectadores (Thompson, 2011, 2013). Essas características transformam o cinema em um espaço de disputa por sentidos e significados, onde o que é exibido na tela não apenas reflete os contextos históricos, mas também molda as percepções e memórias daqueles que o assistem. Nesse sentido, os filmes trabalhados em sala de aula transcenderam o papel de simples informadores de fatos históricos, promovendo discussões sobre memória, identidade e a formação de uma consciência histórica. Ao se depararem com as representações da Ditadura, os estudantes foram incentivados pelo professor pesquisador a identificar e analisar os elementos simbólicos e

ideológicos presentes, o que possibilitou uma interpretação mais crítica e reflexiva das versões históricas apresentadas pelas produções cinematográficas.

O cinema desempenha um papel fundamental como propagador de ideias e percepções sobre a Ditadura civil-militar no Brasil. Como artefato cultural, ele não apenas retrata a história, mas também contribui para sua construção, oferecendo interpretações que influenciam a forma como o público compreende esse período. Nas atividades realizadas em sala de aula, as produções cinematográficas funcionaram como mediadoras de memórias e experiências, proporcionando aos estudantes uma linguagem visual e narrativa que favoreceu a compreensão dos fatos históricos. Contudo, é importante reconhecer que essa capacidade do cinema de disseminar ideias não está isenta de limitações ou vieses, já que as escolhas estéticas, ideológicas e políticas dos cineastas moldam as visões apresentadas. Nesse sentido, o cinema atua na formação de uma memória coletiva, ao mesmo tempo em que se torna um espaço de disputa por interpretações e significados, desafiando ou reforçando mitos históricos.

Os instrumentos de produção de dados, como os e-mail e os vídeos elaborados pelos estudantes, incluindo os questionários respondidos, foram essenciais para compreender as perspectivas dos alunos sobre a Ditadura civil-militar. Esses materiais revelaram os sentidos e significados que os estudantes atribuíram ao tema, especialmente no que diz respeito às violações de direitos humanos, à censura, à repressão política e às condições de vida durante o período. A partir dessas produções, foi possível identificar que a maioria dos estudantes demonstrou engajamento no processo de aprendizagem, expressando suas reflexões de maneira autônoma, crítica e protagonista (Anotações e reflexões do Diário de campo: dezembro de 2023).

Outro dado significativo, e que reforça o papel central da escola como espaço de acesso e preservação da memória histórica, reside no fato de os estudantes associarem às imagens da Ditadura presente no IPD II ao livro didático. Isso evidencia não apenas a função educativa desse material, mas também sua importância como instrumento de construção da memória coletiva. Isso revela que, além de proporcionar a construção do conhecimento, o ambiente escolar contribui para a formação de uma consciência histórica, possibilitando que os alunos reconheçam e reflitam sobre

períodos marcantes do passado, como a Ditadura civil-militar, e seus impactos na sociedade atual.

É relevante destacar os sentidos comuns presentes nas narrativas dos estudantes, que frequentemente descreveram a Ditadura como um período marcado por repressão e violação de direitos humanos. Entretanto, algumas narrativas reproduziram noções contraditórias, mencionando uma suposta “ordem” e “segurança” que contrastam com a realidade atual. Essas percepções podem refletir influências de discursos familiares ou midiáticos que perpetuam visões nostálgicas ou revisionistas do período. Esse confronto de ideias evidencia a complexidade da memória social sobre a Ditadura, que permanece dividida entre a condenação ao autoritarismo e a valorização de elementos que legitimam práticas repressivas.

A pesquisa revelou aspectos importantes sobre as invisibilidades e os discursos construídos pelas mídias cinematográficas ao abordar a Ditadura civil-militar no Brasil. As representações fílmicas trataram tanto dos momentos de resistência e luta contra o regime quanto das violências perpetradas pelo Estado. Contudo, algumas invisibilidades tornaram-se evidentes. Certas narrativas privilegiam personagens e eventos específicos, relegando ao segundo plano outras vozes e experiências que também compuseram esse período histórico. Essa perspectiva limitada reflete a dificuldade das mídias cinematográficas em apresentar uma visão mais ampla, frequentemente omitindo as histórias de grupos menos visibilizados, como camponeses, operários, indígenas e outros setores marginalizados pela repressão. Tais lacunas reforçam a necessidade de uma postura crítica diante das representações históricas no cinema, buscando reconhecer as ausências e silêncios que elas podem perpetuar.

Concluindo, a pesquisa desenvolvida possibilitou responder à problemática central de nosso estudo: *como os estudantes do Ensino Médio compreendem o período da Ditadura civil-militar brasileira através das mídias cinematográficas exibidas e discutidas em sala de aula?* Os resultados indicam que, por meio do uso do cinema, os alunos conseguiram construir uma compreensão crítica do período, identificando os aspectos autoritários da Ditadura e as consequências para a sociedade, alguns de forma ampla e crítica, enquanto outros de forma introdutória ou superficial. As narrativas fílmicas possibilitaram que os estudantes refletissem sobre os direitos humanos, reconhecendo as violações cometidas durante a Ditadura e

discutindo a importância de preservar a memória histórica para evitar a repetição dos erros do passado. Assim, o uso do cinema não apenas favoreceu o ensino de História, mas também promoveu um debate significativo sobre democracia e cidadania.

Através das discussões teóricas aqui apresentadas, constatou-se que esse artefato, que adentra a sala de aula, potencializa o processo de ensinar e aprender de estudantes e professores ao proporcionar uma experiência formativa mais dinâmica e interativa. Os filmes permitem que os alunos visualizem e sintam o contexto histórico, social ou cultural retratado, ampliando a compreensão dos conteúdos de forma mais criativa, reflexiva e estimulante.

Além disso, as mídias cinematográficas favorecem a interdisciplinaridade, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo discussões críticas que vão além da abordagem tradicional, como foi o caso do trabalho desenvolvido em parceria com os componentes de Artes e Sociologia. Através de narrativas audiovisuais, é possível explorar temas complexos, como direitos humanos, política, arte e sociedade, de uma maneira que envolve e desperta o interesse dos estudantes. Dessa forma, os filmes não apenas complementam o conteúdo teórico, mas também estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, a empatia e a capacidade de argumentação, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Enquanto professor do Ensino Médio, posso dizer que as conclusões dessa pesquisa reafirmam, de maneira muito clara, a importância de investigar a prática docente reflexivamente. Quando pesquisamos o próprio ensino, não estamos apenas olhando de fora, mas mergulhando na realidade da sala de aula, observando de perto as reações, os desafios e, principalmente, as aprendizagens dos estudantes. Isso torna o trabalho muito mais verdadeiro e conectado com a realidade. No meu caso, essa escolha de ser, ao mesmo tempo, o investigador e o docente revela um compromisso profundo com a educação. Mostra a preocupação com o ensinar, mas também em entender como o ensino acontece na prática e como pode ser melhorado. Essa postura demonstra sensibilidade e responsabilidade com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Essa dupla função faz diferença? Com certeza! Quando o professor também pesquisa sua prática, ele consegue captar nuances que, talvez, um observador externo não perceberia. Ele presencia as reações dos alunos em tempo real, sente as dúvidas, percebe os momentos de interesse e desinteresse e, a partir disso, pode

ajustar sua abordagem. Isso me permitiu observar a turma em movimento, captar pequenas reações, dúvidas inesperadas, momentos de engajamento verdadeiro — situações que, talvez, alguém de fora não notaria com a mesma sensibilidade. Estar ali, vivendo a prática e refletindo sobre ela em tempo real, me deu a chance de compreender melhor as necessidades e potencialidades de cada estudante.

Além disso, essa pesquisa provocou deslocamentos importantes na minha própria docência. Ela me tirou da zona de conforto, me obrigou a questionar métodos que, até então, eu acreditava serem eficientes. Passei a repensar minhas estratégias, a ajustar minha forma de conduzir as aulas e a reconhecer que, muitas vezes, o simples ato de observar pode ser um exercício poderoso de aprendizagem. Essa experiência me mostrou que, quando ensino e pesquisa caminham juntos, o processo de ensinar se torna muito mais vivo e consciente. A sala de aula se transforma em um lugar de construção mútua — onde eu ensino, mas também aprendo, escuto, reflito e me reinvento a cada dia a partir do chão da escola.

Portanto, o estudo demonstrou que, ao mesmo tempo em que o cinema desempenha um papel significativo na educação histórica, é necessário reconhecer suas limitações e a necessidade de promover uma análise crítica das narrativas apresentadas. Isso envolve não só compreender o que é mostrado, mas também o que é omitido, contribuindo para uma abordagem mais ampla e inclusiva do período da Ditadura. O estudo não esgota as discussões sobre as possibilidades de utilização do cinema no ensino de História. Muito pelo contrário! A contribuição dessa investigação desenvolvida com estudantes secundaristas serve para evidenciar as potencialidades do uso desse artefato midiático tão presente na vida da sociedade contemporânea.

O estudo demonstrou a importância do emprego de materiais fílmicos no ensino da História, ratificando a ideia de que as produções cinematográficas, quando exploradas de forma crítica e didaticamente bem elaboradas, oferecem uma compreensão sobre a realidade histórica e seus impactos humanos e sociais. Essa pesquisa não apenas contribui para o enriquecimento dos estudos nos campos da educação, história e cinema, mas também oferece subsídios valiosos para investigações futuras, ao fornecer um quadro de referência sobre as respostas emocionais e reflexivas dos estudantes. Ao analisar os efeitos estéticos e narrativos do cinema sobre o público jovem, esse estudo pode abrir caminho para novas

abordagens que considerem o papel das mídias audiovisuais na formação de uma consciência crítica e histórica entre os estudantes.

Além disso, essa pesquisa contribui para a construção teórica de novos conhecimentos ao explorar a conexão entre cinema e ensino, mostrando como esse meio pode ser articulado de forma estratégica para provocar reflexões e discussões em sala de aula no Ensino Médio. A investigação das percepções dos estudantes sobre a temática da Ditadura, por exemplo, revela como as representações cinematográficas atuam como pontos de convergência entre ideologias, memórias e experiências emocionais, o que enriquece a formulação de teorias sobre o impacto cultural do cinema na educação. A pesquisa evidencia ainda como o uso de produções fílmicas pode motivar a criação de novos paradigmas teóricos sobre abordagens multimodais, que integram som, imagem e narrativa para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

Trabalhar o cinema em sala de aula, contudo, apresenta desafios significativos. É necessário um preparo cuidadoso para contextualizar as produções fílmicas e garantir que elas dialoguem com os conteúdos programáticos de forma que engajem os alunos de maneira crítica e reflexiva. O cinema pode, muitas vezes, despertar sentimentos e reações intensas, o que exige do professor uma postura mediadora para conduzir as discussões e evitar simplificações ou interpretações equivocadas. Esse desafio se estende também à necessidade de selecionar obras que, além de historicamente bem contextualizada, sejam sensíveis e adequadas ao contexto educacional, permitindo que o estudante se conecte emocional e intelectualmente com a temática abordada. Ao vencer esses obstáculos, o educador consegue utilizar o cinema como um “produto cultural” didático poderoso que humaniza e enriquece o ensino e aprendizado, criando um ambiente de discussão que promove tanto a produção de conhecimento quanto o desenvolvimento de empatia e de uma consciência social crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. Coleção ideias em ação.

ADAMS, Telmo. Sulear (verbetes). In.: REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. (pp. 396 – 398).

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. (Palestra). In: **Anais do Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades**, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 17-21 nov. 2014.

ALBERA, François. **Eisenstein e o construtivismo russo**. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. São Paulo: Papirus, 1999.

ANTONIASSI, Sarina Giongo.; MACHADO, Christiane Ouszka.; SANTOS, Diego Spinoza dos.; SANTOS, Lais dos.; HÖFELMANN, Doroteia Aparecida. Tempo de tela, qualidade da dieta de adolescentes e características do entorno escolar. **Ciênc. saúde coletiva** 29 (1), jan 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024291.00022023>. Acesso em: 28 dez. 2024.

ARISTOTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARRUDA, Marcos. **Globalização e sociedade civil**: repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa. Rio de Janeiro: Publicações PSCS, 1996.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Josep; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BAUER, Caroline. Usos do passado da ditadura brasileira em manifestações públicas de Jair Bolsonaro. In.: KLEM, Bruna Stutz.; PEREIRA, Mateus.; & ARAUJO, Valdei (Org.) **Do fake ao fato**: Des(atualizando) Bolsonaro, Vitória: Editora Milfontes, 2020, pp. 183-204.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BENJAMIN, Walter. A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, I).

BUCKINGHAM, David. **Educação para a Mídia**: Alfabetização, Aprendizagem e Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Relatório Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. DECRETO No – 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010 Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção 1 nº 120, 25 de junho de 2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, 76 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In.: **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm%3E. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento, v. 10).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos e Diferenças Culturais: questões e buscas. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1, jan./ jun. 2009, p. 65-82.

CANDAU, Vera et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo, Cortez, 2013.

CARMO, Leonardo Cesar do. **O cinema do feitiço contra o feiticeiro**. Cinema de Massa e Crítica da Sociedade. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012.

CARVALHO, Marcel Fonseca. **O cinema como fonte de pesquisa na educação escolar: uma análise da ditadura militar brasileira**. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato - tensões entre instrumento e objeto: Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-144359/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan 2021.

CITTELI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento** 3.ed. São Paulo: SENAC, 2001.

COSTA, Diego. Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino: Professores e alunos serão capacitados para uso da plataforma Google Classroom. In.: **Secretaria de Educação RS** [SI], reportagem publicada em 02 junho de 2020. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Estudios sobre história cultural. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM. Belo Horizonte/MG, 2011.

CLÜVER, Claus. **A Narrativa Visual**: A Análise da Imagem e da Narrativa em Arte e Mídia. Editora Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. **Michaelis**. Melhoramentos: São Paulo, 2022.

DONATTI, Cristal Guerra. **Ensino de história, cinema e ditadura civil militar no brasil**: os filmes batismo de sangue e o ano em que meus pais saíram de férias entre história e memória. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ESTRELA, Giovanna. Em 10 anos, mais de 48 mil mulheres foram assassinadas no Brasil. **Metrópoles** [SI], publicado em 23 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/em-10-anos-mais-de-48-mil-mulheres-foram-assassinadas-no-brasil>. Acesso em: 18 out. 2024.

FALAIZE, Benoît. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Título original: L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? Traduzido por Fabrício Coelho.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento. São Paulo: Paz & Terra, 2010.

FICO, Carlos. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 239-261, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v14n27/1518-3319-topoi-14-27-00239.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sabrina. 'Brasil, ame-o ou deixe-o': SBT revive slogan e músicas da ditadura. **Poder360** [SI], São Paulo, 6 nov. 2018. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/brasil-ame-o-ou-deixe-o-sbt-revive-slogan-e-musicas-da-ditadura/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HAN, Byung-Chul. **A Salvação do Belo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ITAÚ Cultural. Helvécio Ratton. In.: **Enciclopédia Itaú Cultural** [S.l.], publicado em 27 de dezembro, Divinópolis, 2016. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa16008/helvecio-ratton>. Acesso em: 12 mar. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

JUNIOR, Celso Luiz. **O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula**: análise fílmica sobre a resistência armada à ditadura militar brasileira. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2008.

KRACAUER, Siegfried. **De Caligari a Hitler**: uma história psicológica do cinema alemão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. 407 p.

LEBEL, Jean-Patrick. **Cinema e ideologia**. Trad. Jorge Nascimento. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

LEME, Caroline Gomes. **Ditadura em imagem e som**: Trinta anos de produções cinematográficas sobre o regime militar brasileiro. São Paulo, Editora Unesp, 2013.

LEME, Caroline Gomes. **Cinema e sociedade**: sobre a ditadura militar no Brasil. 389f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2011.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. Tradução de Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MENEGASSO, Arruana Mariá. **Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat**: reflexões envolvendo ensino de história, filmes e ditadura civil-militar (1964/1989). 234f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2018.

MENESES, Sônia. Negacionismos à Brasileira: os desafios de pensar a história em tempos de pós-verdade. In: COELHO, Fabiano; LEITE, Eudes; PERLI, Fernando. (Org.). **História, o que é, quanto vale, para que serve?**. 1ª ed. São Paulo: Letra e Voz, 2021, v. 01, p. 63-78.

MENESES, Sônia. Bolsonarismo: um problema “de verdade” para a história. In.: KLEM, Bruna Stutz.; PEREIRA, Mateus.; & ARAUJO, Valdei (Org.) **Do fake ao fato: Des(atualizando) Bolsonaro**, Vitória: Editora Milfontes, 2020, v. 1, p. 43-56.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: Negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade'. **Revista História Hoje**, v. 08, p. 66-88, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522/299>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. Mesa 10: negacionismo e revisionismo: teoria, historiografia e tempo presente. **Fórum de teoria da história e História da Historiografia edição 2020**. 18/11/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ATklw9r1S00>. Acesso em: 18 nov. de 2020.

MOROSINI, Marília Costa.; & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

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

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In.: PINSKY, Jaime.; & PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos Combates pela História: Desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Mesa 10: Negacionismo e revisionismo: teoria, historiografia e tempo presente. **Fórum de teoria da história e História da Historiografia edição 2020**. 18/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ATklw9r1S00>. Acesso em: 18 nov. 2020.

OLIVEIRA, Arthur Freitas.; PINHEIRO, Priscilla Mendonça.; & DUTRA, Júlio Afonso Alves. Serviços de streaming: histórico, consumo e perspectivas. **RECIMA21 – REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR – Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia**. 4, n. 11, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4314/3088>. Acesso em: 26 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível

em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 06 Ago. 2021.

PINTO, Carlos Eduardo Pinto. **O futuro do pretérito: as representações da História em filmes brasileiros produzidos durante a ditadura militar**. 166f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura), Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2005.

QUEIROZ, Deborah Silva de. **Memória da resistência à ditadura militar brasileira: guia para utilização de filmes em sala de aula**. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores), Programa de Pós-graduação em História, Cultura e Formação de Professores, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. DECRETO Nº 56.171, DE 29 DE OUTUBRO DE 2021. *In.: Diário Oficial do Estado* Nº 216 - 2ª edição, Porto Alegre, Governo do Estado do RS, 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-56-171-29out21.pdf>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

ROSSI, Fernando Milian. **O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)**. 134f. Dissertação (Mestrado em História Social), Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. SCHMIDT Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel; & MARTINS, Estevão de Rezende (Org). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

SACAVINO, Susana. Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más para la construcción de la democracia. **FOLIOS**, Segunda época, n. 41, Primer semestre de 2015, pp. 69-85.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. 4ª. ed.. In.: Bittencourt, Circe Maria. (Org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 5ed.São Paulo: Contexto, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: AMGH, Penso, 2013. 624p.

SANTOS, Marcia Souza. **A Ditadura de ontem nas telas de hoje: representações do regime militar no cinema brasileiro contemporâneo**. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SILVA, Vitally Costa e. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história**. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2020.

SILVA; Anderson Rodrigo Tavares. **“Mais vídeos, menos textos”**: ensino e aprendizagem em história e produções audiovisuais. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Pará (UFPA), Ananindeua, 2019.

SILVA, Odair José Moreira da. Das origens do cinema às teorias da linguagem cinematográfica: um breve panorama sobre os modos de abordagem do texto fílmico. **Visualidades** - Revista do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, v. 7, p. (e) 206-235, 2009.

SOARES, Magda. **Metamemórias – memórias**: travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. **Cartografando Experiências no Ensino de História: A Mídia Cinemática como Fonte Educativa em Sala de Aula**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2017.

SOUZA, Roberta Lemos de. **A ditadura brasileira sob o olhar juvenil**: uma análise dos filmes nunca fomos tão felizes e o ano em que meus pais saíram de férias. 112f. Dissertação (Mestrado em História, política e bens culturais), Programa de Pós-graduação em História, política e bens culturais, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 2016.

TEIXEIRA, Eduarda. Brasil é o 2º país com maior tempo de tela, diz pesquisa. In.: **Poder 360** [SI]. Reportagem publicada em 23 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/tecnologia/brasil-e-o-2o-pais-com-maior-tempo-de-tela-diz-pesquisa/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

THOMPSON, Jonh Brookshire. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 14ª edição. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

THOMPSON, Jonh Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

XAVIER, Ismail. Por que o Cinema é conhecido como a “sétima arte”? In.: **SESC São Paulo** [SI], reportagem publicada em 11 de dezembro de 2018. São Paulo: SESC, 2018. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12781_POR+QUE+O+CINEMA+E+CONHECIDO+COMO+A+SETIMA+ARTE. Acesso em: 12 jun. 2022.

ZAVALA, Ana. Pensar, repensar, cambiar: Cuando en mi clase de historia algo tiene que ser de otra manera. **Cuadernos de Historia** 19. Biblioteca Nacional, Uruguay, 2019a.

ZAVALA, Ana. **Enseñar Historia**: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia. Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, 2019b

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

BATISMO de Sangue. Direção de Helvécio Raton. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007. 1 DVD (110min.).

ZUZU Angel. Direção de Sérgio Rezende. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2006. 1 DVD (100min.).

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Concordância da Instituição

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Prezada Sra. Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo compreender quais as produções de sentidos são expressas nas aprendizagens dos estudantes secundaristas sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira através da mídia cinematográfica no âmbito escolar. Para tanto, solicitamos autorização da equipe diretiva da instituição Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat para realizar este estudo junto com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da turma 231. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A produção de dados ocorrerá em momentos distintos durante a regência de classe do professor ao longo de suas aulas e dos debates promovidos pelo professor em sala de aula. Ressalta-se que **os dados coletados junto aos estudantes (nome completo e CPF) serão mantidos em sigilo**. O tempo de duração das atividades será de aproximadamente dois meses, contemplando um mínimo de 15 aulas e um máximo de 30. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo, podendo a qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição escolar solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esta investigação.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, preservando a identidade dos participantes da pesquisa.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da/do pesquisador(a) coordenador(a) do estudo, Prof. Luiz Paulo da Silva Soares. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Rio Grande, RS, _____, _____, 2022.

Marta Helena Freitas
Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat

Flávia Luciane Pereira Gonzales
Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat

Luiz Paulo da Silva Soares
Professor Coordenador da Pesquisa de doutoramento

Alessandra Gasparotto
Professora Orientadora da Pesquisa de doutoramento

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Prezada Sra. Diretora do Colégio Estadual Lemos Jr.

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo compreender quais as produções de sentidos são expressas nas aprendizagens dos estudantes secundaristas sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira através da mídia cinematográfica no âmbito escolar. Para tanto, solicitamos autorização da equipe diretiva do Colégio Estadual Lemos Jr. para realizar este estudo junto com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da turma 310 do noturno. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A produção de dados ocorrerá em momentos distintos durante a regência de classe do professor ao longo de suas aulas e dos debates promovidos pelo professor em sala de aula. Ressalta-se que **os dados coletados junto aos estudantes (nome completo e CPF) serão mantidos em sigilo**. O tempo de duração das atividades será de aproximadamente dois meses, contemplando um mínimo de 15 aulas e um máximo de 30. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo, podendo a qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição escolar poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esta investigação.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, preservando a identidade dos participantes da pesquisa.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da/do pesquisador(a) coordenador(a) do estudo, Prof. Luiz Paulo da Silva Soares. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Rio Grande, RS, _____, _____, 2022.

Ângela Cássia Ferreira
Diretora do Colégio Estadual Lemos Jr.

Luciana Silveira Dias
Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Lemos Jr.

Luiz Paulo da Silva Soares
Professor Coordenador da Pesquisa de doutoramento

Alessandra Gasparotto
Professora Orientadora da Pesquisa de doutoramento

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Estudante

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante, você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de doutorado. Após ser esclarecido (a) sobre as informações e procedimentos da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da produção de dados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados, mas sua identidade não será divulgada em hipótese alguma, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador através dos dados descritos abaixo.

Título do Projeto: O BRASIL EM “ESTILHAÇOS”: A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
Pesquisador Responsável: LUIZ PAULO DA SILVA SOARES
Instituição: Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Endereço: Instituto de Ciências Humanas | PPGH – UFPel | Alberto Rosa, 154, Sala 119
Telefone para contato do pesquisador (a): (53) 98476-8357
E-mail para contato do pesquisador (a): luizsoaresrg@gmail.com
Professora Orientadora: Alessandra Gasparotto

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade produzir uma reflexão sobre as compreensões dos estudantes a respeito da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985) através das mídias cinematográficas.

JUSTIFICATIVA: O campo de estudo das mídias cinematográficas no ensino de História, por si só, já permite um espaço propício para debater e tecer reflexões sobre a utilização desse “produto cultural” no ensino, apresentando especificidades e particularidades ainda mais quando este aborda temas sensíveis como a Ditadura civil-militar do Brasil (1964-1985).

OBJETIVOS: O objetivo desse projeto é Compreender quais as produções de sentidos são expressas nas aprendizagens dos estudantes secundaristas sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira através da mídia cinematográfica no âmbito escolar.

PROCEDIMENTOS: O(s) procedimento(s) de produção de dados será/serão realizados da seguinte forma: Em um primeiro momento será realizada a produção de dados através de questionários semiestruturados para traçar o perfil da socioeconômico dos estudantes, bem como, sobre os conhecimentos prévios sobre a Ditadura brasileira. O segundo momento ocorrerá através de conversa com os estudantes sobre o tema abordado durante as aulas. E o terceiro momento será através do diário de campo do professor pesquisador.

RESULTADOS: Os resultados da pesquisa serão publicados na Tese de Doutorado da UFPEL e em eventos de universidades públicas ou privadas como encontros, congressos, seminários e afins, mas sem identificá-los.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 50 alunos das turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat (matutino) e do Colégio Estadual Lemos Jr (noturno), ambas localizadas na cidade do Rio Grande/RS.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, seu (sua) filho (a) – adolescente sob sua responsabilidade – terá a possibilidade de compreender o que foi a ditadura brasileira em seus mais diversos níveis de implementação de forma dinâmica e participativa. O tempo de duração das atividades será de aproximadamente de 15 a 30 aulas da disciplina de História.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Entretanto, a utilização de imagens chocantes de práticas de tortura ocorridos durante a Ditadura Brasileira, poderão causar desconforto. Ademais, os procedimentos utilizados não oferecem riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações produzidas nesta investigação são estritamente confidenciais e os **dados pessoais dos estudantes (nome e CPF) serão mantidos em sigilo.**

DESPESAS: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de remuneração por sua participação durante o seu desenvolvimento.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado pelos responsáveis pela pesquisa.

Eu, _____, inscrito(a) no CPF:

_____ concordo em participar do estudo **O BRASIL EM “ESTILHAÇOS”: A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) **LUIZ PAULO DA SILVA SOARES** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo (☐) Não autorizo (☐) a publicação de eventuais fotografias e gravações que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim ou do local de estudo para o uso específico em sua tese.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Rio Grande, RS, _____, _____ de 202____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3284-4332.

Professor pesquisador Luiz Paulo da Silva Soares

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante, você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de doutorado. Após ser esclarecido (a) sobre as informações e procedimentos da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da produção de dados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados, mas sua identidade não será divulgada em hipótese alguma, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador através dos dados descritos abaixo.

Título do Projeto: O BRASIL EM “ESTILHAÇOS”: A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
Pesquisador Responsável: LUIZ PAULO DA SILVA SOARES
Instituição: Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Endereço: Instituto de Ciências Humanas | PPGH – UFPEL | Alberto Rosa, 154, Sala 119
Telefone para contato do pesquisador (a): (53) 98476-8357
E-mail para contato do pesquisador (a): luizsoaresrg@gmail.com
Professora Orientadora: Alessandra Gasparotto

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade produzir uma reflexão sobre as compreensões dos estudantes a respeito da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985) através das mídias cinematográficas.

JUSTIFICATIVA: O campo de estudo das mídias cinematográficas no ensino de História, por si só, já permite um espaço propício para debater e tecer reflexões sobre a utilização desse “produto cultural” no ensino, apresentando especificidades e particularidades ainda mais quando este aborda temas sensíveis como a Ditadura civil-militar do Brasil (1964-1985).

OBJETIVOS: O objetivo desse projeto é Compreender quais as produções de sentidos são expressas nas aprendizagens dos estudantes secundaristas sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira através da mídia cinematográfica no âmbito escolar.

PROCEDIMENTOS: O(s) procedimento(s) de produção de dados será/serão realizados da seguinte forma: Em um primeiro momento será realizada a produção de dados através de questionários semiestruturados para traçar o perfil da socioeconômico dos estudantes, bem como, sobre os conhecimentos prévios sobre a Ditadura brasileira. O segundo momento ocorrerá através de conversa com os estudantes sobre o tema abordado durante as aulas. E o terceiro momento será através do diário de campo do professor pesquisador.

RESULTADOS: Os resultados da pesquisa serão publicados na Tese de Doutorado da UFPEL e em eventos de universidades públicas ou privadas como encontros, congressos, seminários e afins, mas sem identificá-los.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 50 alunos das turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat (matutino) e do Colégio Estadual Lemos Jr (noturno), ambas localizadas na cidade do Rio Grande/RS.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, seu (sua) filho (a) – adolescente sob sua responsabilidade – terá a possibilidade de compreender o que foi a ditadura brasileira em seus mais diversos níveis de implementação de forma dinâmica e participativa. O tempo de duração das atividades será de aproximadamente de 15 a 30 aulas da disciplina de História.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos. Entretanto, a utilização de imagens chocantes de práticas de tortura ocorridos durante a Ditadura Brasileira, poderão causar desconforto. Ademais, os procedimentos utilizados não oferecem riscos ao participante.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações produzidas nesta investigação são estritamente confidenciais e os **dados pessoais dos estudantes (nome e CPF) serão mantidos em sigilo.**

DESPESAS: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de remuneração por sua participação durante o seu desenvolvimento.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado pelos responsáveis pela pesquisa.

Eu, _____, inscrito(a) no CPF: _____ abaixo assinado, autorizo a participação do(a) _____, inscrita(a) no CPF: _____, a participar do estudo **O BRASIL EM “ESTILHAÇOS”: A DITADURA**

CIVIL-MILITAR BRASILEIRA RETRATADA NO CINEMA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) **LUIZ PAULO DA SILVA SOARES** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo (☐) Não autorizo (☐) a publicação de eventuais fotografias e gravações que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim ou do local de estudo para o uso específico em sua tese. Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Rio Grande, RS, _____, _____ de 202____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3284-4332.

Professor pesquisador Luiz Paulo da Silva Soares

Apêndice D – Instrumento de produção de dados I

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO – PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: _____
2. Escola: _____ 2.1 Turma: _____
3. Gênero a qual te identificas: (☐) Feminino (☐) Masculino (☐) Outro. Qual: _____
4. Data de nascimento: ____/____/____ 4.1. Idade: _____
5. Qual o bairro que você mora: _____

INFORMAÇÕES SÓCIOECONÔMICAS

1. Você se declara:
 - a) (☐) Branco
 - b) (☐) Pardo
 - c) (☐) Preto
 - d) (☐) Amarelo (origem asiática)
 - e) (☐) Indígena
2. Você Trabalha de carteira assinada? a) Sim (☐) b) (☐) Não
3. Se a sua resposta a questão anterior for sim, onde? _____
4. Você trabalha de forma informal? a) Sim (☐) b) (☐) Não
5. Se a sua resposta a questão anterior for sim, onde? _____
6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta).
 - a) (☐) Nenhuma renda
 - b) (☐) Até um salário mínimo (R\$1.200,00)
 - c) (☐) De um a três salários mínimos (de R\$ 1.200,00 até R\$ 3.600,00)
 - d) (☐) De três a seis salários mínimos (de R\$ 3.600,00 até R\$ 7.200,00)
 - e) (☐) De sete a 9 salários mínimos (de R\$ 8.400,00 até R\$ 10.800,00)
 - f) (☐) Mais de dez salários mínimos (R\$12.000,00)
7. Atualmente você se identifica com algum tipo de religião ou culto?
 - a) (☐) Sim
 - b) (☐) Não
8. Caso a resposta acima seja sim especifique qual. _____
9. No que se refere a composição familiar. Com quem você mora?
 - a) (☐) Mãe
 - b) (☐) Pai
 - c) (☐) Mãe e Pai
 - d) (☐) Pai e/ou mãe e/ou irmãos/irmãs
 - e) (☐) Irmãos/irmãs
 - f) (☐) Avós
 - g) (☐) Namorado/namorada
 - h) (☐) Outros parentes
 - i) (☐) Outros. Quais? _____

10. Quantas pessoas moram em sua residência incluindo você?
a) () Moro sozinho c) () De 4 a 5 pessoas
b) () Até 3 pessoas d) () Mais de 6 pessoas
11. Durante a sua vida escolar (Ensino Fundamental e Médio), você estudou em escola:
a) () Pública
b) () Privada
c) () Ambas.
12. Se a resposta a questão anterior for privada, especifique qual escola. _____
13. Durante o Ensino Médio, você sempre estudou nesta escola? Se não especifique qual:
a) () Sim.
b) () Não. Qual: _____
14. O que você costuma fazer durante o seu tempo livre? Marque um X em todas as atividades que você costuma praticar:
a) () Assistir TV g) () Ler livros
b) () Ir ao cinema h) () Ler jornais e revistas
c) () Ir a parques e praças i) () Praticar esportes
d) () Ir ao shopping j) () Navegar na internet
e) () Ir a museus k) () Jogar videogames ou outros
f) () Ir à Igreja l) () Usar redes sociais
m) () Outra. Qual: _____
15. Você tem acesso à internet?
a) () Sim b) () Não
16. Caso a resposta acima seja sim, a internet que você utiliza é:
a) () Dados móveis c) () Via Wifi
b) () Via Wifi c) () Outra. Qual: _____
17. Através de qual equipamento eletrônico você acessa a internet?
a) () Computador b) () Notebook c) () Celular
18. Você utiliza esse equipamento sozinho ou divide com alguém da família?
a) () Sozinho b) () Pai/mãe/irmãos c) () Outra. Qual: _____
19. Qual é o meio que você **mais** utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos atuais? Marcar apenas uma opção.
a) () Jornal escrito d) () Revistas
b) () Jornal falado (TV/ rádio) e) () Internet
c) () Redes sociais f) () Nenhum desses

INFORMAÇÕES SOBRE FILMES, EDUCAÇÃO E AFINS

20. Você costuma assistir filmes/séries no seu tempo livre?
- a) () Sim b) () Não
21. Se a sua resposta for sim, comente o que te faz escolher assistir filmes no seu tempo livre?

22. Cite quais os filmes e séries assistidos nos últimos tempos. _____

23. Com quem você costuma assistir filmes/séries?

- a) () Sozinho
b) () Mãe
c) () Pai
d) () Mãe e Pai
e) () Pai, mãe, irmãos/irmãs
f) () Irmãos/irmãs
g) () Avós
h) () Amigos
i) () Namorado/Namorada
j) () Outro. Qual? _____

24. Caso você assista a filmes/séries, qual a plataforma costuma ser utilizada para essa finalidade. Poderá marcar mais de uma opção.

- a) ☐ Canais de TV aberta
b) ☐ Canais de TV a cabo
c) ☐ Serviços de *Streamings* (Netflix, Amazon, GloboPlay, Disney, HBO)
d) ☐ Youtube
e) ☐ Cinema

25. Você possui algum serviço de *streaming* (serviços de áudio e vídeo transmitidos via internet, sem a necessidade de realizar o download do conteúdo)?

- a) () Sim b) () Não

26. Caso a resposta a questão anterior seja sim, especifique qual. (Poderá ser mais de uma opção).

- a) () Amazon Prime Vídeo
b) () Disney Plus
c) () Globo Play
d) () HBO Max
e) () My Family
f) () Netflix
g) () Outro. Qual:

27. Quando foi a última vez que você foi ao cinema:

- a) () Nesta semana / Semana passada
b) () Mês passado
c) () Há mais de três meses
d) () Há mais de seis meses
e) () Nunca fui ao cinema

28. Com que frequência você assiste a filmes/séries em casa:

- a) ☐ Uma vez na semana
- b) ☐ De duas a três vezes na semana
- c) ☐ Mais de quatro vezes na semana
- d) ☐ De 5 a 10 filmes por mês
- e) ☐ Mais de dez filmes por mês

29. Qual os gêneros fílmicos que você costuma assistir:

- a) () Adaptação de livros
b) () Animação
c) () Aventura
d) () Aventura histórica
e) () Documentários
- f) () Drama
g) () Drama Histórico
h) () Romance
i) () Romance histórico
j) () Suspense

k) () Terror

30. Ao assistir um filme de caracterização histórica, quais características lhe chamam atenção:

- | | | |
|----------------|-------------------|-----------------|
| a) () Músicas | c) () Fotografia | e) () Cenários |
| b) () Efeitos | d) () Diálogos | f) () Enredo |

31. Após assistir a um filme, você costuma realizar alguma pesquisa sobre os assuntos que são abordados nele? Comente sobre. Traga exemplos de aspectos ou temas pesquisados após assistir ao filme. _____

32. Durante o período do Ensino Médio, você chegou a assistir filmes em sala de aula?

- a) () Sim b) () Não

33. Em quais momentos os filmes estão presente no seu cotidiano escolar? E quais as disciplinas?

34. Você considera que os filmes em geral possuem valor de aprendizado? Comente sobre.

35. Você acha que é possível aprender os temas da História através de filmes? Por quê?

Rio Grande, RS, _____ de _____ de 202__.

Agradecemos sua contribuição!
Prof. Luiz Paulo da Silva Soares
Profª. Alessandra Gasparotto

Apêndice E – Instrumento de produção de dados II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – ICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS II

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO – A HISTÓRIA, A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E OS DIREITOS HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: _____
2. Escola: _____ 2.1 Turma: _____

A HISTÓRIA, A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E OS DIREITOS HUMANOS

1. Para você, o que é História? E para que serve? _____

Veja as imagens abaixo:



¹ Imagem disponível em: https://memoriadaditadura.org.br/brasil/ich/cap-3/abaco-ditadura-1968/abaco_a_ditadura-2/ Acesso em: 03 jul. 2022.

² Imagem disponível em: <https://lela.ufsc.br/noticia/uma-unidade-de-militares-determina-que-considera-que-3-dados-essenciais-da-civil-militar> Acesso em: 03 jul. 2022.

³ Imagem disponível em: <https://www.memoriadaditadura.com.br/index.php/2017/01/milicias-militares-em-mo%C3%A7%C3%B3s-1969-1972.html> Acesso em: 03 jul. 2022.

⁴ Imagem disponível em: <https://www.pesquisafmopolitica.com.br/2012/09/09/hoje-em-que-ditadura-do-vil-mil-horror-enfrenta-a-fase-do-su%C3%AD%C3%ADIO.html> Acesso em: 03 jul. 2022.

2. Você já viu essas imagens em algum lugar? a) () Sim b) () Não

3. Se a resposta a questão anterior for sim, explique ao que se refere cada imagem (ou alguma delas) e onde viste tais imagens. _____

4. Você saberia dizer a qual período da história elas se referem? _____

5. Para você o que essas imagens representam? _____

6. Você já ouviu falar em Ditadura civil-militar? a) () Sim b) () Não

7. Você sabia que o Brasil já teve uma ditadura civil-militar entre 1964 e 1985? a) () Sim b) () Não

8. Se você respondeu sim nas questões 5 ou 6, comente o que você sabe sobre a palavra ditadura. _____

9. Em uma ditadura as pessoas não podem... _____

10. Você já ouviu alguém da sua família falar sobre ditadura? O que é falado? _____

11. Observe o *slogan* abaixo: Que pistas você encontra para compreender a censura e propaganda durante a ditadura no Brasil?



12. Você identifica características de uma ditadura no Brasil nos últimos anos? Comente sua resposta. _____

13. De acordo com os seus conhecimentos, o que são direitos humanos? _____

¹ Imagem disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-ame-o-ou-deixe-o-sbt-revive-slogan-e-musicas-da-ditadura/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

14. Você acha importante debater o tema sobre os Direitos Humanos na escola? Por quê? _____

15. Qual ou quais os tipos de violações de Direitos Humanos mais comuns que tu identificas no teu cotidiano? _____

16. Podemos estabelecer alguma relação entre a ditadura e os Direitos Humanos? _____

17. Você já viu algum filme com a temática da ditadura brasileira? () Sim () Não

18. Caso a resposta a questão anterior for sim, cite quais: _____

19. Outros comentários: _____

Rio Grande, RS, _____ de _____ de 2023.

Agradecemos sua contribuição!
Prof. Luiz Paulo da Silva Soares
Profa. Alessandra Gasparotto

Apêndice F – Instrumento de produção de dados III e V

 GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC/RS – 18ª CRE			
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
NOME:			
ESCOLA:			
FICHA FILMOGRÁFICA			
Neste item, você estudante deverá responder as questões sobre elementos do filme assistido.			
APRESENTAÇÃO	Aspectos gerais	Título da obra fílmica	
		Tema central do filme	
	Localização espaço-temporal	Onde e quando acontece a história?	
		O tempo da história é cronológico ou psicológico? Por quê?	
	Personagens	Qual personagem que mais lhe chamou atenção? Por quê?	
		Qual personagem que você menos gostou? Por quê?	
	Sentido da narrativa	Qual o enredo do filme?	
		Quem conta a história?	
		A história é contada em 1ª ou 3ª pessoa?	
		Qual o desfecho da história?	
		Qual o Clímax da obra? (momento de maior tensão)	

Relações do filme com o conteúdo estudado

Neste item deverá relacionar o filme com o que está sendo estudado e com aspectos da atualidade.

1. Os eventos retratados no filme são representativos do que você estudou? Justifique.

2. Como você explicaria a ditadura a um amigo ou familiar a partir do filme assistido?

3. Que cena ou cenas presentes no filme você reconhece como de violação dos direitos humanos?

4. Indique um acontecimento do Brasil, nos últimos dois anos que configurou uma violação dos direitos humanos?

5. Do que você mais gostou neste filme? Comente sua resposta?

Análise crítica do estudante

Neste tópico, você deverá realizar uma análise crítica quanto às suas percepções sobre o filme.

6. Quanto aos aspectos técnicos (iluminação: luz e sombra; trilha sonora: som, silêncio e fala; montagem, ângulos, enquadramentos e planos) contribuem para a história contada? De que forma?

7. Quanto aos aspectos históricos (cenários, decoração, figurinos, enredo).

8. Quanto aos aspetos estéticos (efeitos, sensações, sentimentos e sentidos que o filme provocou em você).

9. Outros comentários:

Rio Grande, RS, _____ de _____ de 2023.

Agradecemos sua contribuição!
Prof. Luiz Paulo da Silva Soares

Apêndice G – Instrumento de produção de dados IV

FILME: ZUZU ANGEL

ANÁLISE FÍLMICA: Escrita de um *E-mail*

1. Após assistir ao filme Zuzu Angel, debater com seus colegas e ter acesso ao relatório da Comissão Nacional da verdade sobre o caso Stuart Angel e Zuzu Angel, elabore um texto, em forma de *e-mail*, refletindo sobre o período da Ditadura civil-militar do Brasil (1964-1985), apresentando seus sentimentos, angústias e aprendizagens sobre as questões que surgiram ao longo do filme.

Apêndice H – Ficha de Análise dos estudos de pós-graduação catalogados

DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO			
Código do Trabalho:		Nível:	Ano de defesa:
Título do trabalho:			
Autor:		Orientador:	
IES:		Programa de Pós-Graduação:	
Linha de pesquisa:			
Área de concentração CAPES:		Região:	Estado: Município:
ASPECTOS METODOLÓGICOS			
Abordagem metodológica:		Tipo de procedimento técnico:	
Abordagem de análise de dados:		Quanto a natureza:	Perfil:
Classificação quanto ao método:		Classificação quanto aos objetivos:	
ASPECTOS REFERENTES AO CONTEÚDO DO ESTUDO			
Palavras-chave:			
Objetos/Sujeitos:			
Tema de pesquisa:			
Problema de pesquisa:			
Dimensão conceitual sobre cinema:			
Site de hospedagem:			
Conceitos-chave:			
Principais autores:			
RESUMO			

Apêndice I – Quadro de estudos analisados

Quadro 31: Dissertações por programa, instituição, nível, região, área e ano de defesa

CÓDIGO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL/ TIPO	REGIÃO	ÁREA	ANO
0006	PINTO; Carlos Eduardo Pinto.	O futuro do pretérito: as representações da História em filmes brasileiros produzidos durante a ditadura militar.	PPG em História Social da Cultura	Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ)	D. M. A.	Sudeste	História	2005
0020	JUNIOR; Celso Luiz.	O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise filmica sobre a resistência armada à ditadura militar brasileira	PPG em Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	D. M. A.	Sul	Educação	2008
0022	SANTOS; Marcia de Souza	A ditadura de ontem nas telas de hoje: representações do regime militar no cinema brasileiro contemporâneo	PPG em Educação	Universidade Nacional de Brasília (UNB)	D. M. A.	Centro-Oeste	Educação	2009
0023	CARVALHO; Marcel Fonseca	O cinema como fonte de pesquisa na educação escolar: uma análise da ditadura militar brasileira	PPG em Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	D. M. A.	Sul	Educação	2009
0041	ROSSI; Fernando Milian	O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)	PPG em História Social	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	D. M. A.	Sul	História	2013
0058	SOUZA; Roberta Lemos de	A ditadura brasileira sob o olhar juvenil: uma análise dos filmes nunca fomos tão felizes e o ano em que meus pais saíram de férias	PPG em História, Política e Bens Culturais	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	D. M. A.	Sudeste	História	2016
0071	QUEIROZ; Deborah Silva de	Memória da resistência à ditadura militar brasileira: guia para utilização de filmes em sala de aula	PPG em História Para Professores da Educação Básica	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	D. M. P.	Sudeste	História	2016
0093	MENEGASSO; Arruana Mariá	“Anos de chumbo” nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de história, filmes e ditadura civil-militar (1964/1989)	PPG em Ensino e Processos Formativos	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	D. M. A.	Sudeste	Educação	2018
0097	SILVA; Anderson Rodrigo Tavares	“Mais vídeos, menos textos”: ensino e aprendizagem em história e produções audiovisuais	PPG em Ensino de História	Universidade Federal do Pará (UFPA)	D. M. P.	Norte	História	2019
0014	SILVA; Vitaly Costa da.	O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história	PPG em Ensino de História	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	D. M. P.	Sudeste	História	2020
0115	DONATTI; Cristal Guerra	Ensino de história, cinema e ditadura civil militar no Brasil: os filmes batismo de sangue e o ano em que meus pais saíram de férias entre história e memória	PPG em Ensino de História	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	D. M. P.	Sudeste	História	2020

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2022).

D.M.A – Mestrado Acadêmico | D.M.P – Mestrado Profissional.

Anexo I – Carta de Alex Polari de Alvarenga à Zuleika Angel

-10

O bro Zuleika Angel.

Venho, por meio desta, a reafirmar e confirmar o testemunho prestado e enviado à várias autoridades e órgãos de fiscalização dos direitos da pessoa humana e que diz respeito ao destino de Stuart Edgard Angel Jones no âmbito de torturas e assassinatos do CISA (Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica) para onde foi levado preso como é sabido, hoje em dia os órgãos de segurança, por não se limitam a prática sistemática das torturas, tão largamente conhecidas em nosso país e no exterior. Quadros combatentes, militantes, simpatizantes, suspeitos e até mesmo pessoas inocentes de qualquer atividade política, estão hoje sujeitos à tortura e a morte nos cárceres. Tal política oficial de estado minis à nós, presos políticos, tem progredido de forma terrível e tanto mais ela é terrível, quanto vemos o mesmo com que nossos governantes desmontam as acusações que lhe são imputadas e falam de uma campanha "para" denegrir a imagem do país no exterior. Quando a realidade muda e ouve tem essa capacidade de demon tão preocupador nossas autoridades, no seu zelo de preservar a fachada democrática do regime, é porque algo está errado: o próprio país ou a imagem que se fazia dele. Os crimes, extermínios e assassinatos perpetrados em nome dessa falsa liberdade, dessa "imagem" um dia ofensiva na consciência de todos. Não resta o Ministério da Justiça, o sr. Luizaid, ex integralista e ideólogo do CIDE (seu militante contumaz no primeiro tempo) que poderia mais negar, em suas célebres notas oficiais, o que todos nós já sabemos e sentimos na carne: a existência de torturas e assassinatos políticos em nosso país. Falo isso, por o Amnistio, uma reeducação contemporânea do Ministério Público, personagem de Stendhal na Cartuxa de Parma negue, recentemente em uma declaração pública a existência de tortura no Brasil.

Então, dentro desse quadro, todos nós que estamos presos (perseguição infernal de que, uma vez presos, sobreviveriam), conhecemos, vemos e formos testemunhas, diretas ou indiretas desses assassinatos sob tortura, de nossos companheiros. Vários deles (como Ivan Motta Dias, Walter Pulever, Norair entre outros) passaram nossa época no Cisa e no DOI, situado na PE da Rua Barão de Itapuita. Porém, dentro todos esses assassinatos, se condições específicas, pode tomar conhecimento e acompanhar quase que integralmente um deles, de Stuart Edgard Angel Jones, seu filho, conforme passo a narrar.

Na manhã do dia 14 de maio de 1971, tenha sido levado, após dois dias de tortura, à uma região no Grajaú próxima a Av. 28 de Setembro onde teria um encontro. No interrogatório pude despirar o horário do encontro (que seria às 10h) como sendo às 8h e num local um pouco mais afastado. Porém às 9h, quando já me retiravam do local, (carregado, pois não podia na época andar sozinho, devido a uma fratura no tornozelo,

Stuart entrou inadvertidamente nas proximidades do cerco, sendo detectado pelo esquema militar que tinha sido montado em vários pontos à volta. Tinha passado de carro (um VW verde), estacionado, tendo sido reconhecido e preso pelos agentes quando passara perto de onde eu encontrava, apesar do esquema e o cerco (esta) estivesse se deslocando naquele momento. Dessa maneira, procurei sua prisão.

Stuart, quando caiu, portava uma calça verde gorrada, camisa clara e um casaco bege. Foi colocado em um porta malas de um Opala amarelo com teto de vinil preto e levado para a Base Aérea do Galeão, onde se localiza o Cisa. Não me levaram juntamente com ele, pois pareceu o restante da manhã e boa parte da tarde sendo levado aos locais de outros encontros físicos, no término do qual retornei novamente ao "Paraiso" (nome idílico do Cisa) ao entender, indo direto para a sala de tortura no andar térreo.

Na noite do dia 14 de maio, fui torturado ao lado de Stuart. Em um momento retiraram o capuz para ligar os magnetos da máquina de choque e pude vê-lo sendo espancado, depois de descido do pau de arara. Logo após me colocaram numa roda e me interrogaram sobre o paradeiro de uma metralhadora, tendo eu sido espancado durante algum tempo com coronhadas nas costas. Queria bem claro a voz de Stuart que era interrogado ao lado sobre o mesmo motivo. As torturas continuaram durante ^{por tempo} ~~longo~~ ^{algumas} ~~horas~~ ^{horas} de espancamentos, pau de arara, afogamento e choques elétricos, vertiam a água das celas para aumentar a rede que ocorre depois dos choques. Durante esse tempo eu não via nada totalmente nua. No mesmo dia, 14 de maio, ~~durante a noite~~ ^{por tempo} os interrogatórios prosseguiram com as andas e andas da sala de tortura. ^{antes} ~~durante~~ a tarde, ^{antes} ~~durante~~ muito tempo um grande aborrego no pátio do Cisa, Hanna barulho de carro sendo levado, acelerações, gritos, perguntas e uma tensão constante de engasgo e que pude notar que se sucedia sempre as acelerações. Consegui com muito esforço, devido a minha situação física, olhar pela janela que ficava a um dos metros do chão e me deparei com algo difícil de esquecer: junto a um sem número de torturadores, oficiais e soldados, Stuart já com a pele semi-exfolada, era arrastado de um lado para outro do pátio amarrado a uma máquina e de quando em quando, obrigado, com a boca quase colada a uma descarga elétrica, a aspirar os gases tóxicos que eram expelidos. Essa era a causa da tensão que, misturada a voz de Stuart e a dos torturadores, eu tinha ouvido durante toda a tarde. Tudo isso antes as histórias e risos dos torturadores. Essa fase durou praticamente até o anoitecer. Ao anoitecer, houve um grande ruborço e montaram uma operação às pressas onde ligaram as grutas que com pegar "gente quente" etc...

A noite, alguém foi colocado numa cela ao lado da minha. Esse alguém estava em estado prático e pude ver pelo portão de porta se tratar de Stuart. Torcia a mesma torse angustante que ouvia durante toda a tarde. Distingui e reconheço-o também pela voz. Suas frases dele se repetiam sempre: "Água"; "Vou morrer"; "Estou ficando louco". De manhã, o Cel. Nunes e o Cel. Aliantara entraram juntos, em busca de um enfermeiro, depois de passarem em todas as celas. Perceberam na de Stuart. Alguém lhe disse: "Deixe de procurar Paulo, vai te dar uma injeção, vai não vai morrer ainda não". A torse aumentou, as frases se tornaram entelégicas e depois cessaram por completo. De madrugada, quando ao amanhecer, houve grande ruído de rozes, aborrecidos e impruções. Abriam a cela e retiraram de lá Stuart morto, certamente já morto. Foi na madrugada de 14 para 15 de maio que provavelmente ele veio a falecer. Logo depois ainda captou frases soltas por parte da guarda, que mesmo na grua própria dos torturadores, tinham um sentido inquirido: "Tirou pranto"; "Entrou na Vanguarda Popular Celestial"; "Mais comida de peixe na Rextinga". Essa última, considero uma rixa de boato sobre o destino de grande parte dos assassinados, que seriam transportados de helicóptero até a Rextinga de Marambau (área militar) e de lá lançados em alto mar. A partir desse dia, como tinham oprimido meus fones de minha tortura, pentotal (oro de verdade) e eu estava sob seus furos, (dundenação mental, pouca noção de tempo e espaço) começaram a me tirar da cela e tentaram para saber "onde estava Stuart" no intuito de me convencer que ele nunca tinha sido preso. Provavelmente devido a esse "excesso" não me mataram na época.

Várias pessoas atentaram de forma indireta a veracidade de tudo isso que transcrevo hoje. José Roberto Gonçalves de Almeida, preso na mesma época no Cisa, confirma que no entendimento do dia 13 de maio de 1971, foram comunicados em sua cela, depois de uma molente sessão de tortura, que "Rafael" (sobrenome meu) tinha caído e se achava chegando ao "Paraiso". Ouvi das 18h até o amanhecer do dia seguinte o barulho e o grito por mim profundos durante a "sessão de estria". Ouvi também os torturadores fazerem chacotas dos meus sons em animada conversa com Alexandre Lyra e Cristina Alencar, no meio a piadas e etc. Ouvi também rumores sobre a morte de "Paulo". Também José Bento, também laboravelmente torturado durante esse tempo e testemunha de fatos ocorridos no interior da Base Aérea do Galeão, no mês de maio. Até o casal acima citado, Alexandre e Cristina, colaboradores, trabalhando para o Cisa, confirmaram todos esses dados, apesar de se darem, nunca se prontificaram a denunciá-los formalmente, pois para tanto lhes falta um mínimo de dignidade. Alexandre inclusive, foi levado junto com Stuart já

totalmente estopado à um encontro no Aniel, com o fim de reconhecer as pessoas que presumivelmente lá iam. Reconheci um e há' pessoas que o viram nesse local. E isso confirma a pausa que eu notei durante a tarde da tortura no patão e o ruborço da montagem da operação.

São muitos os assassinos responsáveis direta ou indiretamente pela morte de Stuart e outros no CISA na Base Aérea do Galeão. Os Brigadeiros Burnier e Carlos Afonso Dellamora, o 1º Sufe da Zona Aérea e o 2º cmte do Cisa, foram, diversas vezes à Base Aérea e participaram dos interrogatórios, partindo deles, em última instância, a orientação do assassinato. O Cel. Truniz por exemplo, disse na minha presença que durante esos dias ia pessoalmente à casa do Ministro" prestar-lhe informes sobre o andamento dos interrogatórios. Participaram de minha tortura e da de Stuart, diretamente e indiretamente, as seguintes pessoas, fora outras que não conheço pelo nome e são seus algozes, torturadores e assassinos: BRIGADEIRO BURNIER, BRIGADEIRO C. AFONSO DELLAMORA (DO CISA); TEN CEL MUNIZ (DO CISA) conhecido como "DR. LUIZ"; TEN CEL ABILIO ALCANTARA (DO CISA) conhecido como "DR. PHSCAL"; CAP LUCIO BARROSO (DO CISA) conhecido como Dr. "CELSO"; MAJ PANA (DO CISA) conhecido como "DR. PEDRO PAULO"; CAP ALFREDO DOECK (DO CENIMAR) conhecido como "MIKE" ou "DR. ROBERTO"; NARIO BORGES (DO DOPS) conhecido como "CEL BOB"; JAIR GONÇALVES DA MOTA (DO DOPS, EX GUARDA FERROVIÁRIO, INFORMANTE E CHEFE DO Setor de Captura) conhecido como "Capitão"; informante de polícia de apelido "MARRECO" e A PJ EDUARDO (DO DOPS) conhecido como "Norminha" e outros que por não ter certeza não vou nominar, mas o reconheço.

Durante o mês de setembro e outubro, fui sequestrado do Dops onde me encontrava detido e novamente levado ao DOI para novas torturas (dessa feita na "beladure" ala submetida a fortes contrastes de temperatura e som de alta frequência, onde se fica vários dias sem comer nem beber). Dessa feita, o Major Teixeira conhecido como DE BRUNO, o CAP Friedman conhecido como NAGIB, o Ten Hughes e outros me ameaçaram de morte, "falso peticia" e represálias em minha companhia Lúcio Maurício de Oliveira, que tinha sido presa um pouco antes. Não foi garantido de nada na 2ª Audição do Aeronáutica onde ele foi processado na época e por isso nas denúncias sempre que possível.

Minha senhora, esse é para mim um assunto doloroso e sei que deverá ser ainda mais pra ela. Não me é fácil descrever as coisas de forma tão viva, mesmo sabendo que com isso estou destruindo algumas esperanças que por mais vezes que

possam vir, sempre permanecerão em uma mãe aflita pelo desaparecimento de um ente tão querido. Tanto mais que nesse caso, tenho uma ligação e um envolvimento emocional específico, ~~existente~~ desde que, mesmo sendo ocorrido uma grande coincidência, a morte de seu filho me diz respeito também.

Então, veio eu, um dia em que essas coisas se mostrarão ao nosso país, serão postas a limpo, que os responsáveis serão punidos. Que ficará claro o que se passara nos bastidores, enquanto a propaganda oficial se esforçava em mostrar o clima "de paz e prosperidade" que vivíamos. Esses crimes, que continuam a serem perpetrados e que estão na base das sentenças, serão mentalmente à toa, serão cobrados. Ficará limpo para todos o que se passa no fundo do quartel e nos aparelhos alugados pela repressão para a tortura. Ficará limpo o terrorismo e a política policial ao qual estamos submetidos, terrorismo ^{que} não vacila diante dos requetres, torturas e assassinatos, que não respeita nenhum dos direitos fundamentais da pessoa humana, opor-se de falar um grandiloquência dele.

Então, enquanto não chegar o tempo de cobrar esses crimes, enquanto a notícia deles não se propagam além das burocracias oficiais e dos órgãos controlados, só resta perseverar na tentativa de denúncia contra esses abusos inomináveis. Como a via, muitas mães, filhos, irmãos, parentes e companheiros vivem o mesmo drama do "desaparecimento" de seus seres mais queridos, sumidos por detrás das portas e das grades de ferro. Quando essas portas se abirão para a verdade? Quando as negativas oficiais de nossas autoridades se revelarão claramente a todos, naquilo que sempre foram para nós: - uma insuportável mistificação, um tibial embuste, uma falta de respeito e uma trunfadora vaidade com os sentimentos e o sepulchro dos parentes de nossos mártires? No dizer do grande pensador alemão Ernst Bloch, os mortos sempre retornam. Transformada e iluminada em sendo, a Tortura que seus mortos fixaram e testemunharam, ganha um novo significado, uma nova função, o sacrifício não se perde, são regenerados pelo "Revolução e pelo Apocalipse". Portanto minha senhora, por mais que isso seja um trabalho muito fardo e não restitua a vida de seu filho, resta a confiança de que tudo isso tem um sentido, seria por isso compreendido um dia. Consideremos um dia um futuro melhor a partir dessas lições.

Tem-me a lembrança também, esse final de uma carta tão amarga, as palavras escritas por Adam Kuckhoff a

a 5 de agosto de 1943 na espera de ser executado - no -
campo de Leventrause. Nessa carta que lhe foi permitida
escrever pelo Gestapo (curiosamente o outro nome código de
CISA ou "Paraiso" era "Nova Gestapo"), ele escreveu o seguinte
poema para seu filho:

Para Ulla,
meu filho amado, minha grande e doradíssima alegria,
Eu te deixei e te abandonei, sem pai,
Não! Todo um povo - não, isso não é suficiente
a humanidade inteira te remirá como pai.

Porque a sua esposa seria menor doradíssima e a senhora
calendo por quem seu filho lutou não adotar-se esse mesmo
e única humanidade, oprimidos, por quem ele caiu?

A senhora tem direito de esperar, de ter esperança, de
exigir que seu filho seja restituído. Apesar de tudo indicar
que ele foi assassinado. Não pouparei esforços nesse sentido,
no que pese as pressões, ameaças de morte e represálias que in-
tematicamente me vêm sendo feitas para que eu "esquise" o caso.
Então ao seu intimo despois para apelo-la a, se não resti-
tuir a vida de seu filho, pelo menos tomar as coisas claras
e exigir punição para seus responsáveis. Então pronto a "assumir"
e reformar essas declarações, com maiores detalhes a qualquer
momento, onde e quando isso for possível. -

Minha senhora, os mortos sempre retornam. A lembrança
sempre presente deles tornará nítida um dia novos talen-
tos sobre eles.

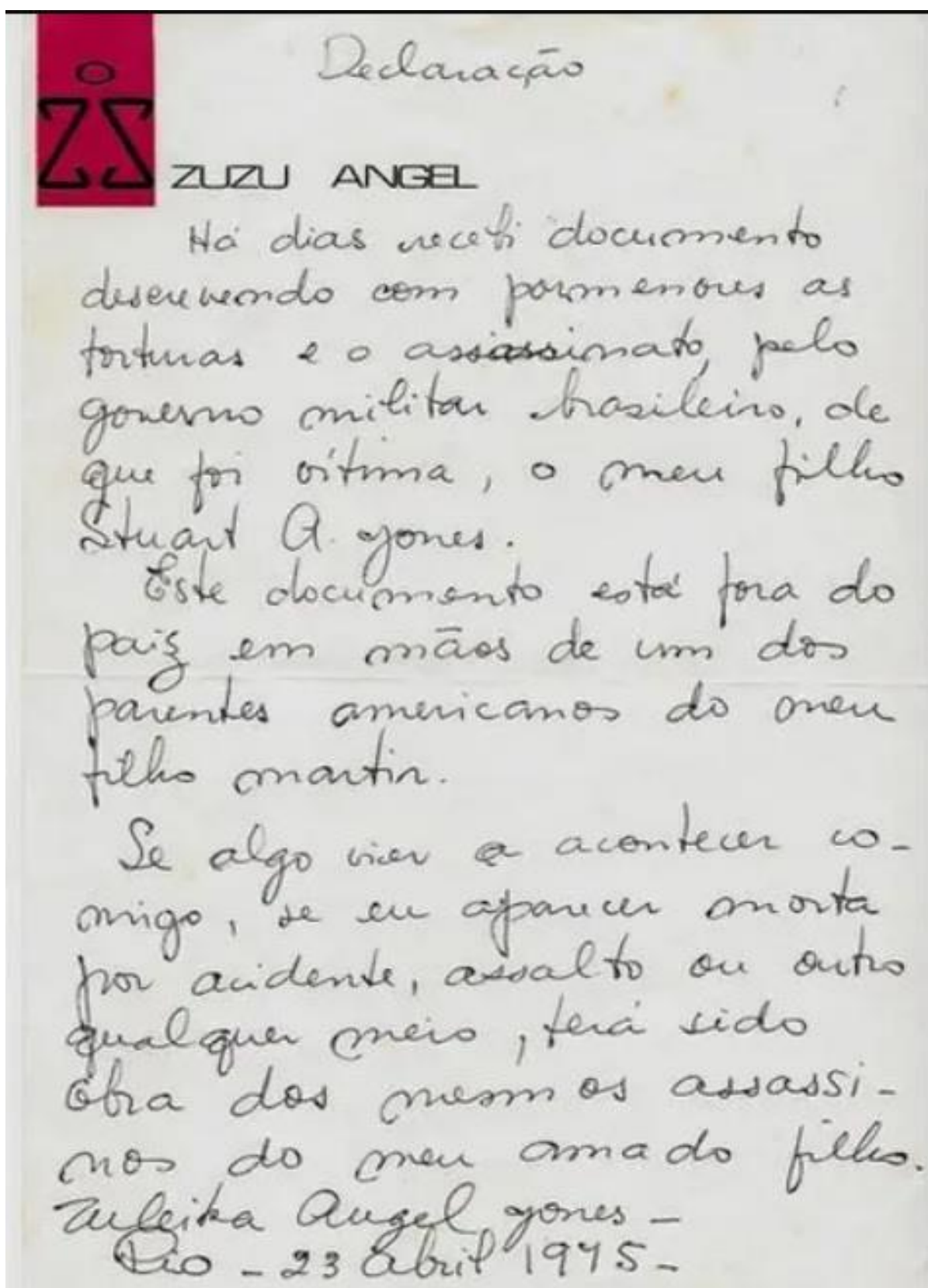
com o voto de mais profunda estima
e solidariedade com sua dor

Alex Polari de Alverga

ALEX POLARI DE ALVERGA

em 23 de maio de 1972.





Cada dia que passa, sinto-me mais desesperada e enlouquecida. Isto ~~do~~ mesmo eu disse no bilhete que mandei à minha amiga Sandra, com carta a ser entregue ~~para o Presidente Geisel~~/ao Presidente Geisel, pedindo providências sobre o caso do meu filho. Uma segunda tentativa que estou fazendo junto ~~ao General~~ ao General. ~~as autoridades~~

Are X's?

"A minha gonia é constante há ~~quatro~~ quatro anos. Que teria sido feito do corpo do meu amado filho? Tão belo rapaz, torturado e assassinado no CISA, no Galeão, por ordem do brigadeiro Burnier, então comandante da 3a. Zona Aérea.

"Estou certa que Vossa Excelência, como pai e como cristão que é, há de compreender a angústia em que vivo há quatro anos. As notícias que continuo recebendo do martírio que meu filho sofreu são de enlouquecer. Meu filho tinha, na época, 26 anos. Conforme carta que estou juntando, em cópia a esta, ele fora preso no dia 14 de maio de 1971, levado imediatamente para o CISA - Aeronáutica e sofrido toda a sorte de torturas, inclusive amarrado a uma via-tura da corporação e arrastado no pátio. Com a boca quase colada ao cano da descarga, foi obrigado a ingerir os gases tóxicos que eram expelidos entre acelerações e freiadas contínuas.

"Essa" operação "martírio" durou um dia inteiro, desde cedo até ao escurecer, ante as chacotas e risos dos torturadores, entre eles, oficiais e soldados da Aeronáutica.

313

"Rogo, assim, a Vossa Excelência mandar apurar a responsabilidade do que ocorreu com o meu filho sacrificado.

"Aguardando a decisão de Vossa Excelência, subscrevo-me respeitosamente,

Zuleika Angel Jones
Rio de Janeiro, 29 de abril de 1975"

Estou também mandando ao General Frota, Agora Ministro do Exército, a seguinte carta:

"Excelentíssimo Ministro do Exército
General Silvio Frota

"Ao General Silvio Frota e à Dona Ídia, pessoas humanas das quais não me esqueço, que me acompanharam e tentaram ~~me~~ ajudar-me na dolorosa procura do meu amado e único filho, envio este documento que descreve com detalhes o martírio e a agonia do meu filho, Stuart Edgar Angel Jones, torturado e assassinado na Aeronáutica.

"Meu filho Stuart era um jovem estudioso, brilhante, desprendido e acima de tudo sincero e profundamente honesto, conforme o senhor ouviu aí em sua própria casa de uma das suas professoras.

"Este não é um testemunho de mãe, mas de todos aqueles que tiveram o privilégio de conviver com ele.

"Sou uma mãe desesperada, e só não enlouquecida, porque estou certa que meu filho, como Jesus Cristo, e o seu filho, morto na mesma idade do meu e do qual me lembro do retrato na sua sala, estão lá de cima olhando por todos nós.

"Que eles ajudem os homens do nosso país.

Zuleika Angel Jones
Rio de Janeiro, 3 de maio de 1975"

Anexo IV – Documento do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre Stuart Angel Jones

CONFIDENCIAL

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO
AGÊNCIA CENTRAL
INFORMAÇÃO Nº 46316E /71/SNI/AG



DATA : 26 DE AGOSTO
ASSUNTO : STUART EDGARD ANGEL JONES
ORIGEM : - Telex nº 703, de 19/08/71, da ASV
- Telex nº 2070, de 19/08/71, da ABH
- Telex nº 1171, de 19/08/71, da APA
- Telex nº 3973, de 20/08/71, da ARJ
- Telex nº 684, de 20/08/71, da ACG
- Telex nº 974, de 23/08/71, da APZ
REFERÊNCIA : Memorando nº 1506/SI-GAB, de 11 Ago 71
DIFUSÃO : CHEFE SNI

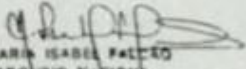
1 - STUART EDGARD ANGEL JONES, brasileiro, nascido à 11 de janeiro de 1945, no Estado da BAHIA, casado, com 26 anos de idade, filho de ZULEIXA ANGEL JONES, foragido da justiça, responde, à revelia, processos por acusação de ter praticado crimes contra a Segurança Nacional, nas 1ª Auditoria do Exército (Processo nº 42/69); na 2ª Auditoria do Exército (Processo nº 62/69); na 1ª Auditoria da Aeronáutica (Processo nº 15/70); e na 2ª Auditoria da Aeronáutica.

2 - As Agências Regionais do SNI, após consultarem os órgãos de informações e segurança existentes em suas áreas de jurisdição, informaram que STUART EDGARD ANGEL JONES não está e nem esteve preso.

3 - Sobre STUART EDGARD ANGEL JONES existem os seguintes registros:

a - Em 03 de março de 1969 pertencia à "Frente de Trabalho Armado - FTA", da "Organização Político Militar-OPM", de MINAS GERAIS, tendo participado de diversos assaltos. Posteriormente, abandonou essa organização sob a alegação de ser muito nervoso.

b - Participou do sequestro do Embaixador Americano, ocorrido na GUANABARA, no dia 4 de setembro de 1969.


MARIA ISABEL FALCO
ARQUIVO NACIONAL
Comissão Permanente do SNI
Presidente

CONFIDENCIAL

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE PLÁGIO

Eu, LUIZ PAULO DA SILVA SOARES, matricula nº 20203182 declaro para todos os fins que o texto em forma de () Dissertação de mestrado ou (X) Tese de Doutorado, intitulado O Brasil em "estilhaços": a Ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do Ensino Médio, é resultado da pesquisa realizada e de minha integral autoria. Assumo inteira e total responsabilidade, sujeitando-me às penas do Código Penal ("Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos").

Pelotas, 26 de março de 20 25.



ASSINATURA