



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

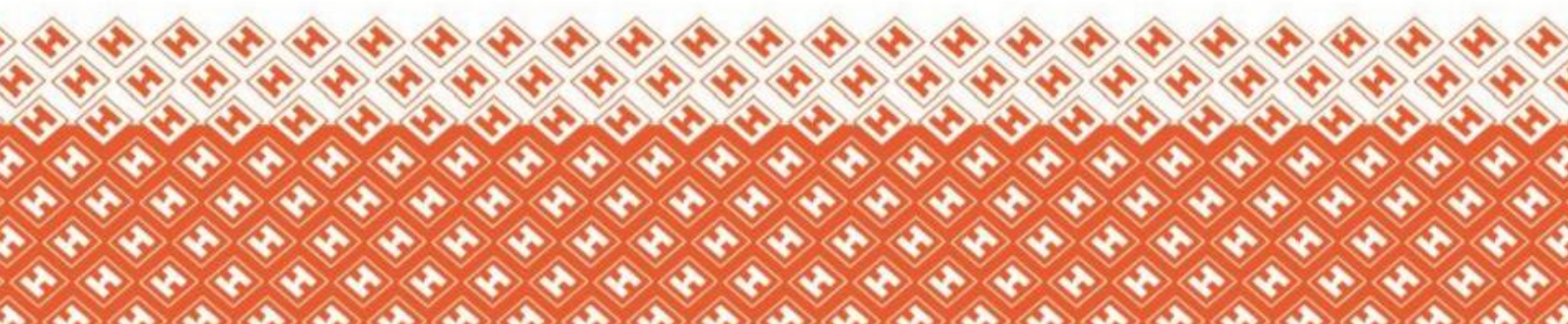
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

LÍDIA DE ARAÚJO SANTOS

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RIO DE JANEIRO

2026



Lídia de Araújo Santos

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2026

CIP - Catalogação na Publicação

S237p Santos, Lídia de Araújo
Produção Audiovisual Estudantil na Educação Básica
/ Lídia de Araújo Santos. -- Rio de Janeiro, 2026.
159 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2026.

1. Ensino de História. 2. Produção Audiovisual
Estudantil. 3. Cinema e Educação. 4. Protagonismo
discente. 5. Educação básica. I. Monteiro, Ana Maria
Ferreira da Costa, orient. II. Título.

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Aos vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e seis, às 14h - por via remota- realizou se a prova do trabalho final / dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada: “PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, de autoria da Candidata LÍDIA DE ARAÚJO SANTOS, aluna do Programa de Pós graduação em Ensino de História da UFRJ. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: Eu, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Presidente, Alessandra Carvalho (UFRJ) e Patrícia Coelho (PUCRIO).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi **aprovada** pela Comissão Examinadora, com o seguinte parecer:

A banca destaca a originalidade e relevância do tema e o bom diálogo com os referenciais teóricos. Destaca, também, a qualidade do Guia de Audiovisual Estudantil para a Educação Básica elaborado e o investimento para a divulgação de sua proposta pedagógica entre os professores.

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO**
Data: 02/03/2026 14:37:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

ALESSANDRA CARVALHO

PATRÍCIA COELHO

Para o meu pai Joaquim Agamenon, *in memoriam*, que um dia, no início da minha carreira, ao chegar em casa reclamando dos estudantes de que eles não sabiam e não queriam nada, me resgatou com a seguinte fala: “E você? Está fazendo o que lá? Ganhando um dinheirinho pra comprar bijuteria? Vai lá e dá o teu jeito, ensina eles para que serve a Escola”.

AGRADECIMENTOS

Quando penso em tudo que vivi, lembro da “Jornada do Herói”, pois o caminho percorrido foi longo e desafiador, mas tenho muita gratidão por ter cumprido, mesmo com todas as dificuldades que sempre carreguei comigo, como a dislexia. Assim, é com imensa alegria que faço os agradecimentos a todas e a todos que, de diferentes formas, contribuíram para que eu chegasse ao fim dessa jornada.

À Deus, por me dar forças e permitir que eu prosseguisse, mesmo quando o desânimo e as dificuldades de diversas ordens pareciam me sufocar. Principalmente na loucura de trabalhar em duas escolas com 24 turmas dividindo as aulas entre a disciplina de História no Fundamental I e II.

À minha mãe, irmãos e amigos, mas principalmente à minha filha Nádia, pela parceria incontestável e por todos os momentos de escuta sensível e conselhos repletos de zelo e amor que teve comigo.

Ao meu pai que me ensinou a ter compromisso pelo coletivo e que repetia o tempo todo que “professores e professoras são elites pensantes”, me fazendo lembrar do meu papel dentro da Educação, assim como o prazer pelo aprendizado e o amor pela História que foi transmitido a mim e que carrego até hoje.

Gratidão aos meus amigos da turma do ProfHistória por me apontarem caminhos e soluções que, no auge dos meus conflitos e preocupações, eu não conseguia visualizar, me ensinando sobre resiliência, paciência e superação. Esse momento e essa conquista são nossos!

Ao meu filho Caio que, assim como Nádia, me auxiliou nas tarefas de casa e com seu amor. Pelo companheirismo e pela paciência em tolerar as minhas ausências nos vários momentos importantes da sua vida

Aos meus alunos e alunas, companheiros para todas as horas, cúmplices em todos meus projetos mirabolantes nas aulas de História e de Audiovisual. É impossível esquecer as rodas de conversas regadas a pão com mortadela e refrigerante para debater as cenas gravadas, assim como vê-los defendendo o vídeo e todo o processo pedagógico nos Festivais. Deixo registrado neste documento toda a minha admiração pela leitura de mundo, que me espantava e me enchia de orgulho, feita por eles.

Quero também agradecer aos meus amigos professores, em especial ao professor de Geografia e Cineclubista Luiz Claudio Motta Lima por ter me auxiliado há mais de 23 anos atrás a fazer vídeos na escola, e muito, a minha ex-diretora Maria da Glória, que sempre

confiou e me deu autonomia pedagógica para que esse trabalho fosse realizado por tantos anos na Escola Municipal Grécia.

Ao professor Josias Pereira da Universidade Federal da Bahia e ao professor Gregório Albuquerque Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, com seus cursos de audiovisual para professores da rede pública, Mostras de Audiovisual Estudantil e grupo de pesquisa, que validaram com muita generosidade o meu trabalho, incentivando e falando da importância de ocupar os espaços para o fortalecimento do audiovisual estudantil e que um dos caminhos seria o reconhecimento pela Academia.

À professora Adriana Fresquet que de forma incansável defende e mobiliza ações pelo Brasil, para ver o cinema tendo um espaço legítimo e digno dentro das escolas. Seus artigos e livros foram fundamentais para que enxergasse o quanto de teoria tinha nas ações que realizava e realizo com os estudantes.

À querida professora Simone Monteiro, que esteve por muitos anos à frente como Articuladora Pedagógica da MultiRio, sempre com um olhar atento aos professores e professoras que mobilizavam o audiovisual em suas aulas, defendendo que o cinema precisa entrar pela porta da frente nas escolas. Sua validação, não só pra mim, mas para todos, sempre será lembrada. Você foi uma peça chave na construção dessa jornada de tantos anos no Cineclube nas Escolas.

À cineasta Elisabete Bullara e à curadora Felicia Krumholz do Festival do Rio - Mostra Geração por acreditarem e lutarem com todas as suas forças para que escolas públicas atravessassem os muros e conhecessem o universo dos Festivais de cinema. Faz parte da minha memória docente lembrar de uma aluna que, ao mostrar as fotos do Cine Odeon para sua avó, ela reconhecer o lustre do espaço, narrando que foi naquele lugar que ela começou a namorar com seu avô.

À minha orientadora querida, professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, que aceitou acompanhar uma professora inquieta, que não parava nem para respirar. Professora Ana, seu amor e sua dedicação à Educação me fortaleceram como docente. Aprendi muito em suas aulas e nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) da Faculdade de Educação/UFRJ. Sua escuta atenta, sua firmeza generosa e seu compromisso com a formação docente e com a Educação Pública foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Gratidão, professora, por mim e por todos, por ter tido a chance de dividir as alegrias, frustrações, dúvidas e esperança nesse percurso onde tive muito medo de não chegar ao fim.

Aos amigos e amigas do GEHPROF, pelos tantos momentos em que me ouviram e injetaram um novo ânimo no meu espírito. Principalmente nas muitas vezes em que senti o peso das demandas do cotidiano acadêmico e profissional me sufocar. Suas vibrações e energias boas me deram fôlego e me renovaram.

Às professoras Alessandra Carvalho e Patrícia Coelho da Costa pelas ideias valiosas na banca de qualificação as quais auxiliaram na construção desta pesquisa. Minha imensa gratidão por aceitarem compor a banca examinadora e contribuírem com a leitura atenta e as reflexões fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço à CAPES pela oportunidade de realizar este mestrado e pelo apoio à formação continuada de professores da educação básica, tornando possível que docentes da escola pública ocupem também o espaço da pesquisa acadêmica.

Finalizo este ciclo com a sensação de quem atravessou um longo percurso e, ao mesmo tempo, apenas abriu uma nova porta. Se antes eu estava em uma sala de aula com 24 turmas e muitos sonhos, hoje continuo na mesma sala — mas com outras lentes, outros enquadramentos e ainda mais convicção.

Porque educar, pesquisar e fazer audiovisual com meus alunos nunca foram caminhos separados. Sempre foram parte da mesma história: a história de uma professora da escola pública que acreditou que a sala de aula também pode ser lugar de criação, de autoria compartilhada, de arte e de transformação.

E a jornada continua...

Gratidão.

“Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação resultando em sólidas aprendizagens”.

(Flávia Eloisa Caimi)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRJ) investiga a produção audiovisual estudantil como ferramenta pedagógica no ensino de História na Educação Básica, especificamente na rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa analisa os desafios e as potencialidades de integrar o cinema e o audiovisual estudantil às aulas de História, buscando fomentar o protagonismo do aluno e a construção do conhecimento histórico escolar de forma crítica e criativa. Apoiada na análise qualitativa da prática e em narrativas (auto)biográficas, reflito sobre minha própria prática docente de 20 anos e a implementação de oficinas de produção audiovisual com estudantes do Ensino Fundamental. O trabalho dialoga com referenciais teóricos do Cinema e Educação (como Marc Ferro, Rosália Duarte, Adriana Fresquet, e Alain Bergala), do Ensino de História (como Ana Maria Monteiro, Fernando Seffner e Thais Merolla) e com Paulo Freire, além de discutir políticas públicas como a Lei nº 13.006/2014 e o projeto "Cineclube nas Escolas". A dissertação estrutura-se na análise da trajetória histórica do cinema educativo no Brasil, no papel de instituições como a MultiRio, e na sistematização de técnicas de produção audiovisual adaptáveis ao contexto escolar. Como produto final, a pesquisa propõe a elaboração de um material pedagógico (Guia/e-book) e de um site para auxiliar docentes na utilização de metodologias ativas que integrem a linguagem audiovisual e a cultura digital ao currículo de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Produção Audiovisual Estudantil; Cinema e Educação; Protagonismo Discente; Educação Básica.

ABSTRACT

This Master's dissertation in History Teaching (UFRJ) investigates student audiovisual production as a pedagogical tool in the teaching of History in Basic Education, specifically in the municipal network of Rio de Janeiro. The research analyzes the challenges and potential of integrating student cinema and audiovisual media into History classes, seeking to foster student protagonism and the construction of school historical knowledge in a critical and creative way. Based on qualitative analysis of practice and (auto)biographical narratives, I reflect on my own 20 years of teaching practice and the implementation of audiovisual production workshops with elementary school students. The work engages with theoretical frameworks from Cinema and Education (such as Marc Ferro, Rosalia Duarte, Adriana Fresquet, and Alain Bergala) and History Teaching (such as Ana Maria Monteiro, Fernando Seffner and Thais Merolla) and with Paulo Freire, in addition to discussing public policies such as Law No. 13.006/2014 and the "Film Club in Schools" project. This dissertation is structured around an analysis of the historical trajectory of educational cinema in Brazil, the role of institutions such as MultiRio, and the systematization of audiovisual production techniques adaptable to the school context. As a final product, the research proposes the development of educational materials (a guide/e-book) and a website to assist teachers in using active methodologies that integrate audiovisual language and digital culture into the History curriculum.

Keywords: History Teaching; Student Audiovisual Production; Cinema and Education; Student Leadership; Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Códigos de identificação utilizados pelo regime nazista em campos de concentração.....	94
Quadro 2 - Resultados da Pesquisa sobre Auto Identificação e Questões Raciais (Turma 1702) 106	
Quadro 3 - Comparativo entre a declaração oficial e a autodeclaração dos alunos.....	107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Despesa per capita mensal com lazer e viagens.....	33
Imagem 1 - Mapa da Escola Municipal Grécia.....	26
Imagem 2 - Modelo de autorização de imagem/voz.....	29
Imagem 3 - Print de comentários feitos em vídeo no YouTube.....	51
Imagem 4 - Retirado do livro Sugestões metodológicas 2º Segmento 1º grau - História (1992).....	59
Imagem 5 - Nuvem de palavras.....	66
Imagem 6 - Respostas coletadas.....	67
Imagem 7 - Sessão de CineClube.....	82
Imagem 8 - Atividade sobre direitos humanos.....	95
Imagem 9 - Atividade que relaciona os dados do IBGE com a Declaração dos Direitos Humanos.....	110
Imagem 10 - Registro da atividade estética do documentário “A cor da pele importa”.....	111
Imagem 11 - Dispositivo pedagógico do curta “Os invisíveis”.....	121
Imagem 12 - Dispositivo disparador do curta “Os invisíveis”.....	121
Imagem 13 - Registro do curta “Os invisíveis”.....	124
Imagem 14 - Foto do arquivo pessoal de Elina.....	127
Imagem 15 - Foto pessoal do arquivo de Elina.....	128
Imagem 16 - Festa da Igreja de Nossa Senhora da Penha.....	130
Imagem 17 - Foto do pai de Lídia Santos.....	132

SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD-ROM	Compact Disc Read Only Memory (em português, Disco Compacto - Memória Somente de Leitura)
CE	Centro de Estudos
CEC	Conselho Escola Comunidade
CINEAD/LECAV	Cinema para Aprender e Desaprender/Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual
Cineduc	Cinema e Educação
CINEOP	Cinema de Ouro Preto
DVD	Digital Versatile Disc (em português, Disco Digital Versátil)
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INC	Instituto Nacional de Cinema
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
MultiRio	Empresa Municipal de Multimeios Ltda.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PVE	Produção de Vídeo Estudantil
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – O PERSONAGEM PRINCIPAL: O CINEMA/AUDIOVISUAL.....	30
1.1. Cena um - O Cinema na Educação.....	30
1.2. Cena dois - O cenário brasileiro.....	36
CAPÍTULO II – OS BASTIDORES INSTITUCIONAIS: MULTIRIO E O CINECLUBE NAS ESCOLAS.....	41
2.1. Cena três - Uma análise da história da MultiRio.....	41
2.2. Cena quatro - “Cineclube nas Escolas: cinema para ver, sentir, pensar e criar”.....	55
2.2.1. Cena cinco - Origem do Cineclubismo.....	55
2.2.2. Cena seis - O Cineclube na Rede Carioca: Origem e Implantação.....	58
CAPÍTULO III – O CENÁRIO ESCOLAR E O PROFESSOR NO ENREDO DA TURBULÊNCIA DOS DIAS ATUAIS.....	63
3.1. Cena sete - A Escola: o set de gravação.....	63
3.2. Cena oito - Professor: quem enquadra e dá o start da aula de História.....	72
CAPÍTULO IV - MAKING OF: MINHA PRÁTICA EM AUDIOVISUAL ESTUDANTIL E TÉCNICAS E MÉTODOS PARA OPERAR EM SALA DE AULA...77	77
4.1. Cena nove - Desafios e Potencialidades.....	77
4.1.1. Cena dez - Do conteúdo à experiência: História, escuta e audiovisual.....	81
4.2. Cena onze - Em cartaz... Olhar sobre o conjunto da obra.....	84
4.2.1. Cena doze - Quando a escola escuta: ensino de História, racismo e produção audiovisual.....	101
4.2.2. Cena treze - A tirinha como disparadora de reflexão histórica e social.....	117
4.2.3. Cena quatorze - Da gaveta à sala de aula: quando a história começa em casa.....	122
4.3. Checklist da edição final: Produção Audiovisual Estudantil na Educação Básica..	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
ANEXO I.....	146
ANEXO II.....	149
APÊNDICE I.....	154

INTRODUÇÃO

*“Eu gosto do absurdo divino das imagens”.*¹

Consideramos como audiovisual qualquer forma de comunicação que envolva elementos visuais e sonoros combinados. Em outras palavras, é uma forma de transmitir informações, histórias ou mensagens, utilizando tanto a mídia visual (imagens, vídeos, gráficos) quanto a mídia auditiva (som, música, diálogo). Segundo a cartilha da Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195, de 8 de julho de 2022) que contribui para a implementação de ações para o setor audiovisual,

Audiovisual é uma linguagem artística, criativa e que reúne diferentes elementos de imagem e som para contar uma história e não é apenas um suporte de filmagem. Alguns elementos desta linguagem artística são o roteiro, a produção/filmagem e a montagem das cenas filmadas que devem ser trabalhados juntos para trazerem sentido ao conteúdo final (Brasil, 2023).

No trabalho que desenvolvo há 20 anos, dou enfoque à dimensão cidadã visto que, segundo a cartilha, [...] o Audiovisual amplia as oportunidades de participação na vida cultural, estimula a liberdade de expressão, o olhar crítico e fomenta o debate público, além do seu papel educacional” e a dimensão simbólica onde “[...] utiliza imagens em movimento para narrar histórias, construir símbolos, difundir costumes e enriquecer nosso repertório cultural. O audiovisual também ajuda a construir nossas identidades!” (Brasil, 2023, p. 8).

Além disso,

a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (Almeida, 1994 *apud* Coutinho, 2006, p. 28).

Entretanto, precisamos também falar que essa mobilização, ao fazer audiovisual nas escolas por estudantes, toma força por meio de debates a partir do projeto de Lei do então senador Cristovam Buarque, como nos expõe Fresquet e Migliorin:

Durante o trâmite da Lei, o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens de serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser lavada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. Para ele ainda,

¹ BARROS, Manoel de. O menino do mato. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

“os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”. Cabe destacar que o senador não define que filmes, nem como eles serão escolhidos, também não faz referência a quem deverá custear sua aquisição, infraestrutura e dispositivos de execução da lei (Fresquet; Migliorin, 2015, p. 4-5).

Pessoalmente, a história por imagens já estava presente antes da minha prática na escola como docente. No final da década de 1970, costumava assistir uma série americana chamada *Túnel do Tempo* (1966-1967). Dois cientistas viajavam no tempo e tinham contato com grandes eventos da história ocidental, como a Revolução Francesa, a Guerra da Secessão Americana, Segunda Guerra Mundial, entre outras. Dessa forma, o meu contato com a história veio antes de ter o acesso a esses conteúdos na escola. Essa minha iniciação pela tela da TV dialoga com a perspectiva de Marc Ferro (1992), para quem o cinema atua como uma verdadeira "contra-análise da sociedade". Segundo o autor, o filme não é apenas um refúgio ou entretenimento, mas uma obra que oferece uma leitura da história muitas vezes mais rica e reveladora do que a oficial, pois "o cinema indaga a História" e nos permite acessar o imaginário e o não-dito de uma época.

Ver filmes nos incentiva a perceber aspectos da vida cotidiana de forma crítica e poética ao mesmo tempo. Cada um de nós aprende a ler as imagens antes mesmo de expressá-las por meio de signos, desenhos, palavras (SEDUC/RJ, 2013, p. 12).

Como afirma Paulo Freire (2011, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Quando assistia as aulas de história na escola, minha mente conseguia transformar tudo em um filme. Apesar de não ter acesso ao videocassete, e, dessa maneira, não tendo a opção de procurar e alugar filmes sobre os assuntos, assistia o que passava na televisão, incluindo novelas de época como, por exemplo, *Escrava Isaura* (1976).

Sim, foi vendo imagens que descobri que gostava de contar histórias...

Durante minha trajetória escolar, a disciplina que mais gostava era Estudos Sociais e História. Parte do amor por saber e contar história era compartilhado com o meu pai que fez a coleção completa da *Enciclopédia Conhecer* (1977), com suas lindas ilustrações que materializam, para mim, as histórias ali contadas. Foi nesse momento que descobri que também gostava de contar histórias.

Iniciei como professora no ano de 1995, e quando comecei a atuar no Ensino Fundamental II da rede pública municipal do Rio de Janeiro, passei a usar os filmes como recursos didáticos. Entre os filmes mais utilizados posso citar *Tempos Modernos* (1936), *A Guerra do Fogo* (1982), no qual usava a versão com cortes, *O nome da Rosa* (1986), *Metrópolis* (1927) entre outros, para analisar junto aos alunos.

Do início da década de 1990 até metade dos anos 2000, ouvia, por parte de colegas e direção, alguns questionamentos: “por que você não escolhe um trecho mais ‘importante’ do filme?”; “Indica o filme e solicita o empréstimo em locadora² para depois debaterem com você”. Entretanto, como sempre procurei conhecer e saber um pouco sobre o meu aluno, via essas possibilidades como inviáveis, pois nem todos tinham um vídeo cassete ou, depois, um aparelho de DVD. E, além disso, o aluguel dessas fitas de vídeo ou de DVDs eram caros.

No mais, quando organizava aulas em que seriam exibidos esses filmes, havia um preparo prévio para que a atenção ao filme fosse maior. Preparo esse que, em casa, o estudante muitas vezes não conseguiria assegurar, por não estar no espaço escolar.

Minha preocupação sempre foi com que as aulas de história tivessem significado. Não era ver o filme por ver, ou para “passar o tempo”. Segundo Rosália Duarte e João Alegria (2008), a utilização do cinema na educação vem de um longo tempo, com experiências exitosas que nos asseguram sua importância:

Em 1920, surgiu a primeira cátedra universitária dedicada ao assunto, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, em vários países, organizavam-se serviços oficiais de censura cinematográfica; os primeiros estudos de metodologias para o uso do cinema na sala de aula eram realizados; eram realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o efeito do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos; surgiam os primeiros aparelhos portáteis de projeção e tomada de vistas, permitindo a popularização do consumo privado e doméstico, tanto das fitas como da produção dessas. Ao final da década de 20, “parece que já ninguém duvida da influência educadora do cinema”, como informa o Jornal do Brasil, em agosto de 1929. “A convicção ganha vários círculos pedagógicos”, prossegue o repórter, afirmando, a seguir, que até os mais relutantes em assumir sua crença “[...] já não escondem seu entusiasmo por essa nova forma de transmissão dos conhecimentos” (Duarte; Alegria, 2008, p. 64).

Esse recurso pedagógico de utilizar filmes nas aulas de história eram bem recebidos pelos meus alunos, pois havia uma preparação onde os convidava para observar e levantar, dentro do decorrer da história do filme, pontos que se ligavam ao conteúdo estudado no momento. O filme era como um documento, e eles, os críticos que levantavam as questões associando ao conteúdo. Via um brilho nos olhos e uma empolgação na parte do trabalho que era a de apresentar os pontos levantados por eles. De certa forma eles reviviam o conteúdo ao mobilizarem aspectos do filme.

Com o passar dos anos, o acesso da internet possibilitou que essa atividade tomasse outra proporção, pois além de recordar e reelaborar o saber histórico escolar, proporcionou a descoberta de outros filmes que eles traziam para “conversar” com o tema.

² Estabelecimentos para locação de filmes, com início na década de 1970 e, com a disseminação da internet e das plataformas de streaming, foram diminuindo ao longo do tempo.

Agora eram eles que indicavam os filmes: “*Profe*, quando puder, assista esse, que também trata do mesmo assunto, tem no YouTube, vou te passar o link”.

Com o passar do tempo e a popularização e diversificação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), dos aparelhos como telefones e computadores, vi a possibilidade de fazer vídeos com os estudantes. Assim como era possível assistir produções de outras pessoas, de cineastas, porque não desenvolver com os alunos vídeos em sala de aula, trazendo protagonismo para esses alunos? E por que não trazer suas demandas para a sala de aula de um jeito que os fizessem produzir, debater, refletir? Hoje, temos como proposta desenvolver esse tipo de atividade em vídeos dentro das aulas de História. Para isso estou me propondo a criar um material que possa servir de consulta para auxiliar outros professores a desenvolver, junto com seus alunos, técnicas audiovisuais.

Por volta de 2004 comecei no audiovisual por influência de um colega, professor Luiz Claudio Motta³. Na ocasião, ele viu o esforço que estávamos fazendo para convencer os alunos de que colocar piercing, por conta própria, no banheiro da escola, era perigoso. Ninguém lia os cartazes espalhados pela escola, nem davam ideia aos agentes de saúde que davam palestras. Neste contexto, com o convite dele e a possibilidade de usar seu equipamento e técnicas em audiovisual, partimos para realizar o curta.

Organizei a turma em que a incidência da prática de colocar piercing entre os alunos era maior e eles pesquisaram e debateram sobre o objeto, levantaram músicas que Conversavam com a temática, textos na internet, dividiram os grupos em quem era a favor e contra.

Portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A História nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista (Albuquerque Júnior, 2012, *apud* Pereira, 2015, p. 35).

Neste momento percebi o potencial de mobilização dos estudantes. Eram eles que agora falavam sobre o assunto, que debatiam os prós e os contras. Deixo claro que a mediação do professor deve se fazer presente, são adolescentes em fase de formação.

Alexia Pádua Franco e Marcella Albaine Farias da Costa em artigo nos anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História citam Caimi (2006):

[...] é pela cooperação que o sujeito consegue pensar em função de uma realidade comum, deslocar-se de um ponto de vista próprio para reconhecer outras perspectivas, constituir regras para o próprio pensamento, permanecer fiel às informações já feitas, manter a coerência, flagrar contradições, etc. Pelo princípio da

³ É professor de Geografia e produção de vídeo estudantil, além de produtor MultiRio e responsável pelo Cineclubes Subúrbio em Transe.

cooperação, num trabalho coletivo, os alunos encontram espaço para expor seus argumentos, para refutar ou acolher os outros, para examinar e confrontar posições, enfim, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios [...] (Caimi, 2006, *apud* Franco; Costa, 2019, p. 339).

Este material foi editado na sala de informática com auxílio dos professores, junto a uma parte desses estudantes. Foi um processo também riquíssimo, pois decidir o que fica e o que sai, é colocar em prática a seleção de conteúdo, o que nós fazemos ao planejarmos uma aula. Nesse sentido, como aponta Ana Maria Bergamin Neves:

O planejamento é fundamental para assegurar o bom andamento do trabalho. Ao planejar o que fará com seus alunos, o professor cria condições para pesquisar os temas que serão abordados, buscar fontes, selecionar material e, assim, organizar aulas em que possa promover debates entre seus alunos, bem como o levantamento de hipóteses, além da elaboração de síntese e registros das descobertas e conclusões (Neves, 2012, p.21).

Terminada a edição, o curta foi exibido nas salas de aula em televisões de 29 polegadas que ficavam presas nas paredes das salas.

Dentro desse contexto, vejo a necessidade de pensar em atividades que promovam metodologias ativas de ensino, alinhadas com as características da linguagem digital, utilizando o celular, principalmente, como ferramenta: “além de aprender assistindo os produtos audiovisuais, de forma passiva, a atitude ativa de produção de audiovisuais permite, aos alunos e professores, construir formas de expressão do entendimento do mundo” (Cunha, *et. al.* 2018, p. 2).

A música escolhida por eles como trilha sonora foi *Máscara* (Pitty, 2003) que foi debatida como parte da construção do vídeo, pois, dando um spoiler, dentro dos relatos veremos que mobilizamos, para a construção dos audiovisuais/vídeos estudantis, fontes como livros, música, fotografia, charge, tirinha, filmes e vídeos pesquisados na Internet.

Confesso que não conhecia a música e quando fui passando meus olhos pela letra dela entendi que a escola não poderia ser mais aquele modelo que estudei, que ela deveria ouvir os anseios desses jovens, dando a eles o protagonismo de sujeitos históricos a partir das ações e experiências deles com a construção do conhecimento.

Diga quem você é, me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida

Tira a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer, consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança
O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
 Mesmo que seja estranho, seja você
 Mesmo que seja

Meu cabelo não é igual
 A sua roupa não é igual
 Ao meu tamanho, não é igual
 Ao seu caráter, não é igual
 Não é igual, não é igual, não é igual

Diga quem você é, me diga
 Me fale sobre a sua estrada
 Me conte sobre a sua vida
 E o importante é ser você (Pitty, 2003).⁴

Segundo Ana Gabriela Alvarenga,

É importante considerar, perceber e reconhecer a realidade do aluno e partir de onde ele observa e assimila o mundo. Da mesma maneira, esse exercício do docente em relação a si mesmo é fundamental. A educação como prática de liberdade não é aquela que olha para o indivíduo isolado do mundo ou para o mundo isolado do indivíduo, mas é uma experiência de educação que percebe o mundo e o homem a partir de suas relações intrínsecas, sem a possibilidade de reflexão de um independente do outro. As condições de vida e visões de mundo do educador e dos educandos precisam ser evidenciadas e respeitadas para que possam se conectar. Como Paulo Freire anunciou: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Alvarenga, 2021, p. 138).

Minha trajetória como professora de História, por conta de uma experiência realizada dentro da escola, fez com que além de exibir e debater os filmes, passasse a produzir com os estudantes também.

No corpo desta dissertação falarei do Cinema na Educação e do Cinema Educativo, pois além de constituir importante fonte de estudo para a disciplina História, também é usado como parte da formação estética para o processo de fazer audiovisual estudantil. Está ligada a essa prática do ver, sentir, debater e inspirar que veremos na atuação do Cineclube na Escola.

É sobre a trajetória da relação entre Ensino-aprendizado de história, protagonismo estudantil, produção audiovisual e o olhar curioso, mas cuidadoso de uma professora sobre querer que seu conteúdo fosse significativo para seus estudantes utilizando como metodologia o fazer do audiovisual estudantil é o que vamos problematizar e teorizar com os autores selecionados no decorrer dessa pesquisa.

Os principais referenciais teóricos deste trabalho incluem Alain Bergala e sua Hipótese de Alteridade, que fundamenta a análise da experiência entre cinema e educação. Também se destaca Marcella Albaine, que aborda o uso das tecnologias nas aulas de História. Rosaria

⁴ A música “Máscara” compõe o álbum Admirável Chip Novo, da cantora Pitty. A música está disponível em: <https://youtu.be/W4-G-itMgjI>. Acesso em: 12 dez. 2025.

Duarte contribui com uma análise de diversos aspectos ideológicos, estéticos, psicológicos e educacionais que envolvem a relação entre a escola e o cinema. Marcos Napolitano oferece orientações didáticas para os docentes sobre como utilizar filmes em sala de aula. Paulo Freire, com sua concepção de conhecimento do mundo, onde o ensinar conhecimento cria as possibilidades para a sua própria produção ou a construção do conhecimento e Ana Maria Monteiro, que vê o Ensino de História como um "lugar de fronteira, de reflexões críticas e de revisão dos usos do passado, no qual a história é o conhecimento que desencadeia abordagens, análises, reflexões e compreensões" (Monteiro, 2007, p. 16), trazendo dessa forma um diálogo entre os diferentes campos de conhecimento, que são o Ensino de História e o Cinema/Audiovisual estudantil. Para a professora, o lugar de fronteira é onde diferentes saberes se encontram e se articulam, originando o conhecimento escolar.

Também são referências fundamentais para esta pesquisa, Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, com suas pesquisas nas escolas públicas brasileiras sobre a capacidade sensível, criativa e inventiva que o assistir, debater e produzir cinema/ audiovisual possibilita tanto no espaço escolar como não escolar, Josias Pereira e Vania Dal Pont onde mobilizam a Metodologia de Produção de Vídeo Estudantil, onde professores e alunos de forma colaborativa utilizam técnicas audiovisuais, processos pedagógicos e conteúdos selecionados para a produção de vídeos/audiovisuais. Ana Maria Mauad contribuirá com suas pesquisas para avaliar o uso didático e o seu papel na produção do saber histórico escolar, buscando dessa forma as relações entre ver e conhecer como procedimentos epistemológicos associados ao campo dos estudos históricos.

Apesar do reconhecimento histórico e pedagógico do cinema e do audiovisual como linguagens potentes no campo educacional, especialmente no ensino de História, sua utilização no espaço escolar ainda se dá, em muitos contextos, de forma limitada, restrita à exibição de filmes como recurso ilustrativo ou complementar ao conteúdo. Mesmo com a ampliação do acesso às tecnologias digitais, com a presença massiva de celulares, computadores e plataformas de vídeo no cotidiano dos estudantes, observa-se que a produção audiovisual estudantil permanece pouco explorada como prática pedagógica sistemática, articulada ao currículo, à mediação docente e à construção do conhecimento histórico escolar. Soma-se a isso o desafio das desigualdades de acesso, da falta de formação específica dos professores e da ausência de materiais orientadores que dialoguem com a realidade da escola pública e com as demandas contemporâneas da cultura digital.

Nesse sentido, embora existam políticas públicas, experiências exitosas em escolas e importantes contribuições teóricas sobre cinema, educação e ensino de História, ainda há uma

lacuna no que diz respeito à sistematização de metodologias que orientem o fazer audiovisual estudantil nas aulas de História, valorizando o protagonismo discente, a experiência estética e o processo de criação como parte constitutiva da aprendizagem histórica. Falta, sobretudo, um material que articule teoria, prática docente e técnicas audiovisuais acessíveis, capaz de auxiliar outros professores a desenvolverem essa prática de forma crítica, significativa e contextualizada.

Diante desse cenário, esta pesquisa se orienta pela seguinte pergunta: quais são os desafios e as potencialidades da produção audiovisual estudantil nas aulas de História da rede municipal do Rio de Janeiro e de que maneira essa prática pode fomentar o protagonismo dos estudantes e a construção do conhecimento histórico escolar?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios e as potencialidades da produção audiovisual estudantil nas aulas de História da rede municipal do Rio de Janeiro, investigando como essa prática fomenta o protagonismo discente e a construção do conhecimento histórico escolar. Como produto final, busco elaborar uma proposição pedagógica (Guia/e-book) junto com a construção de um site gratuito com a análise dos curtas já realizados que auxilie docentes na implementação de técnicas audiovisuais ligadas ao conteúdo do Ensino de História em sala de aula.

Como objetivos específicos deste trabalho, pretendo discutir a trajetória histórica do cinema na educação brasileira e o impacto de políticas públicas, como o projeto "Cineclubes nas Escolas" e a atuação da MultiRio; problematizar a relação entre ensino de História, cultura digital e linguagem audiovisual, à luz de referenciais teóricos como Marc Ferro (Cinema e História de 1992), Rosalia Duarte (Formação Estética Audiovisual de 2008), Adriana Fresquet (Cinema, infância e educação de 2007), Cezar Migliorin (Cadernos do Inventar de 2018) e Alain Bergala (A hipótese-cinema de 2008); sistematizar técnicas e metodologias de produção (do roteiro à edição) adaptáveis ao contexto escolar e às demandas da BNCC e do Currículo Carioca e refletir sobre a prática docente e a experiência estética dos estudantes da Escola Municipal Grécia na criação de narrativas audiovisuais.

Para alcançar o que é proposto, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, apoiada em narrativas (auto)biográficas, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional. O percurso investigativo articulou a revisão bibliográfica sobre as interfaces entre Cinema e Ensino de História com a análise documental de diretrizes curriculares (PCNs, BNCC, Currículo Carioca) e legislação pertinente. A pesquisa de campo baseou-se na própria prática docente, através da realização e análise de oficinas durante as aulas de produção audiovisual

com estudantes do Ensino Fundamental, cujos processos criativos e resultados constituem o corpo empírico deste trabalho.

No Capítulo I faço um histórico do Cinema/audiovisual⁵, em que mobilizo Rosália Duarte (2008, pois ela descarta a ideia de que o cinema/audiovisual seja visto como somente um recurso pedagógico para complementar o conteúdo. Duarte marca o território da sétima arte mostrando o quanto tanto a escola e a educação, como o cinema, atuam na socialização das pessoas, assim como na compreensão do mundo atual, possibilitando saberes, subjetividades levando a um encontro com a identidade de cada um como sujeito histórico. Neste capítulo também há a problematização do acesso ao cinema levando em consideração que a situação está ligada ao universo sociocultural do indivíduo e por isso merece uma atenção do ter acesso e estar dentro de um grupo social onde a cultura é valorizada.

Rosália Duarte destaca que, em sociedades audiovisuais como a nossa, dominar essa linguagem é essencial para que possamos navegar por diversos contextos sociais. A que nos leva a refletir sobre a relevância da linguagem audiovisual em nossa sociedade. Embora as instituições educacionais valorizem bastante a linguagem escrita que é o livro, a habilidade de ler imagens e a prática de assistir e analisar filmes são igualmente importantes para os dias de hoje, pois vivemos em uma sociedade midiática.

Outro ponto que debatemos foi um recorte da história das instituições que passaram a adotar o cinema na educação. A princípio como o INCE que produzia conteúdo para ilustrar e auxiliar nas aulas e anos depois Instituições como o Kumã, Cinema e Educação (Cineduc) e Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) que passam a associar o cinema com a sua pedagogia própria, promovendo o exhibir, debater e fazer filmes usando a linguagem cinematográfica em escolas.

Já no Capítulo II irei abordar o Programa da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro/SME Cineclubes nas Escolas, o papel da MultiRio como empresa ligada a Educação carioca com o papel de divulgar trabalhos realizados nas escolas e de organizar festivais para o protagonismo dos estudantes.

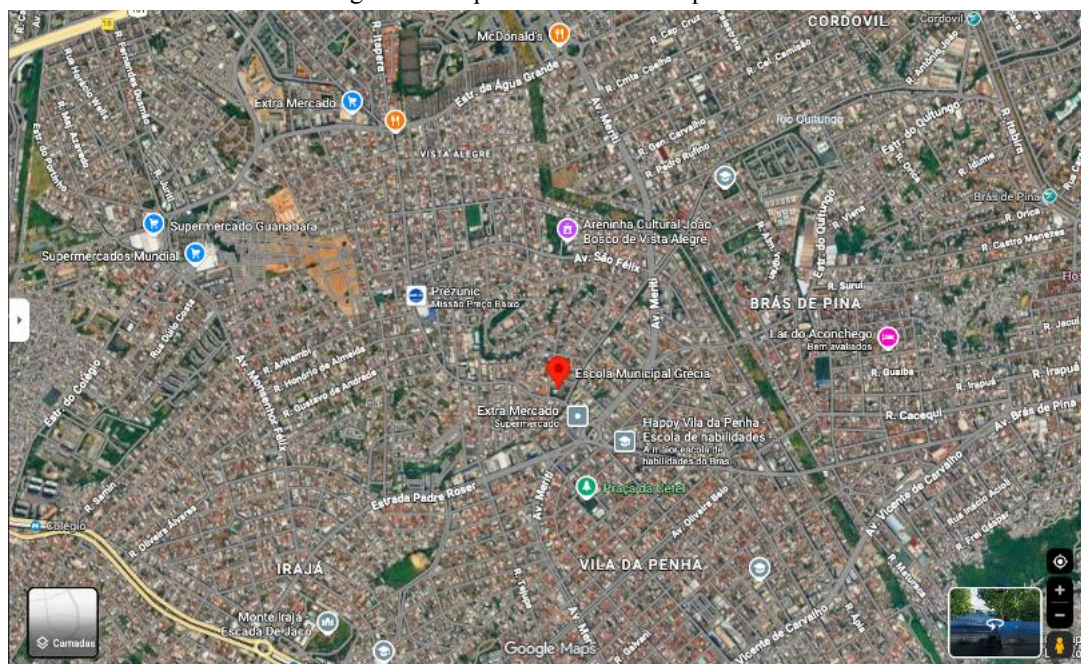
Como o Cineclubes nas Escolas foi e ainda é um suporte para a validação da prática do audiovisual estudantil, pois além de incentivar a exibição de filmes e debate ele dá o aval para

⁵ Entendo aqui audiovisual, cinema, vídeo como no sentido que Adriana Hoffmann entendemos o cinema e o vídeo ou audiovisual sem fazer diferenciações significativas entre os dois, tal como o faz Bentes (2003), que assim os concebem. A autora aponta, ao dialogar com o vídeo, um momento decisivo de embate, de “crise”, de reação que deriva do campo do cinema: o do audiovisual. Os dois se conflitam, mas um se híbrida com o outro, o cinema se modifica com a TV e o vídeo e a TV e o vídeo se modificam com o cinema. (referência Cinema, Escola e Formação nas Múltiplas Telas – Desafios Contemporâneos Adriana Hoffmann Fernandes Universidade Adriana Hoffmann Fernandes - Encontros de Cinema 5 Conferência Internacional de Cinema de Viana 2016).

a produção também de vídeos, que são usados no acervo da videoteca da escola para as sessões, participar de Festivais assim como alguns são divulgados em programas da MultiRio.

A política para exibição de filmes nas escolas já está sendo aplicada por algumas escolas da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro pelo programa implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) desde o ano de 2008 com o projeto Cineclube nas Escolas. Com base nesse projeto, a escola onde esse trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido por mim é a Escola Municipal Grécia⁶.

Imagem 1 - Mapa da Escola Municipal Grécia.



Fonte: Google Mapas.

Sendo assim, o que Migliorin e Fresquet (2015) resumem de forma clara fortalece ainda mais a existência permanente independente do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola para a formação de um cineclube a partir da Lei nº 13.006 de 26/06/2014:

⁶ Segundo Facó, et al., a escola foi inaugurada em 31 de outubro de 1957, durante o governo de Francisco Negrão de Lima (prefeito do Distrito Federal (Rio de Janeiro) 1956, sendo um exemplar do legado modernista em edificações escolares. No primeiro pavimento se localiza a sala da direção, secretaria escolar, sala de informática, a esquerda o auditório/teatro com capacidade para 300 pessoas, sala dos professores, cozinha e refeitório. Existem 14 salas de aula, Sala de Leitura, sala de música, Colaboratório e laboratório de ciências. A escola tem um pátio coberto, que por sua vez se abre para a quadra de esportes, com cobertura em estrutura metálica (FACÓ, et al., 2018). O prédio de dois pavimentos ocupa um quarteirão na Vila da Penha e foi tombado no dia 21 de junho de 1990.

A Escola Municipal Grécia foi a primeira escola pública construída no que hoje conhecemos como Vila da Penha. Fica situada na Av. Brás de Pina 1614, no Bairro da Vila da Penha, Cidade do Rio de Janeiro, há 22 quilômetros do Centro do Rio de Janeiro. A partir de 2025 a Escola Municipal Grécia passou a ser um Ginásio Educacional Tecnológico, adquirindo uma sala chamada de Colaboratório (sala Maker). Seu público contempla atualmente alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Classe Especial.

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

Com a Lei, a escola é potencialmente um polo audiovisual na comunidade.

Pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas é também apostar que, dessas leituras criativas do Brasil assim feito imagem, se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar (Fresquet; Migliorin, 2015, p. 9).

O Capítulo III é dedicado a analisar o papel da escola e do professor no contexto contemporâneo, marcado por turbulências políticas e sociais. A partir de uma reflexão que entrelaça da experiência de 30 anos na Educação Básica com teóricos como Fernando Seffner, Ana Maria Monteiro e Thais Merolla, o texto investiga a função social da escola pública e os desafios enfrentados pela docência.

A primeira parte, "A Escola: o set de gravação", discute a escola como espaço físico e simbólico. Apresenta-se o paradoxo entre a função institucional de transmissão de conhecimentos e o interesse dos estudantes, que valorizam a escola primordialmente como local de sociabilidade e construção de relações. Dados coletados com alunos do 8º e 9º anos revelam que, embora reconheçam a importância do ensino para o futuro, a motivação escolar reside majoritariamente nos encontros e na convivência. O capítulo aborda ainda os ataques sofridos pela instituição escolar, como o movimento "Escola sem Partido", as polêmicas em torno da "ideologia de gênero" e a defesa do homeschooling. Contudo, a análise aponta como a pandemia da Covid-19 e o subsequente retorno às aulas presenciais reafirmaram a escola como um "equipamento social" insubstituível, essencial não apenas para a aprendizagem formal, mas para a saúde mental e socialização dos jovens, conforme evidenciado nos depoimentos dos alunos documentados em produção audiovisual.

A segunda parte, "Professor: quem enquadra e dá o start da aula de História", foca na figura docente. O texto denuncia a precarização e a desqualificação da profissão, exemplificadas por discursos de grandes empresários da educação e pela dissociação entre a formação universitária e a realidade escolar. Em contrapartida, defende-se a autoridade do professor como agente de Estado e mediador fundamental do conhecimento. Ressalta-se a importância da autonomia pedagógica e da liberdade de cátedra para a construção de uma educação democrática e crítica, capaz de dialogar com as culturas juvenis e resistir às tentativas de cerceamento e controle. O capítulo conclui reafirmando a escola e o professor como pilares centrais para a manutenção da democracia e para a formação integral dos estudantes.

O Capítulo IV aborda a integração da produção audiovisual estudantil ao ensino de História na educação básica, analisando desafios, potencialidades e estratégias pedagógicas. Onde proponho uma parceria entre a disciplina de História e a linguagem audiovisual, fundamentada em teóricos como Ana Maria Mauad, Adriana Fresquet e Paulo Freire (1987), para promover um aprendizado dialógico e significativo.

Inicialmente, discutem-se os desafios da implementação dessa prática, como a necessidade de formação docente continuada e a escassez de equipamentos, superada criativamente pelo uso de tecnologias acessíveis, como smartphones, e parcerias institucionais. O "Cineclubismo" é apresentado como etapa fundamental de formação de público e desenvolvimento do senso crítico, preparando os estudantes para a etapa seguinte: o fazer audiovisual.

O capítulo destaca que o valor pedagógico reside não apenas no produto final, mas, sobretudo, no processo de criação — concepção, roteiro, produção e edição. Esse percurso mobiliza saberes históricos e habilidades socioemocionais, alinhando-se aos quatro pilares da educação da UNESCO (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser).

A aplicação prática dessa metodologia se faz através do tema "Direitos Humanos", utilizando-o como ponte entre o conteúdo curricular e o cotidiano dos alunos. A análise de curtas-metragens produzidos pelos estudantes, como "Direitos Humanos para todos os humanos" e "Crimes Contra a Humanidade", demonstra como a produção audiovisual permite aos discentes ressignificar conceitos históricos, combater a desinformação (fake news) e atuar como protagonistas na construção do conhecimento e na defesa de valores democráticos. O capítulo conclui reafirmando a escola como espaço privilegiado de reconstrução de sentidos coletivos e formação cidadã através da arte e da história.

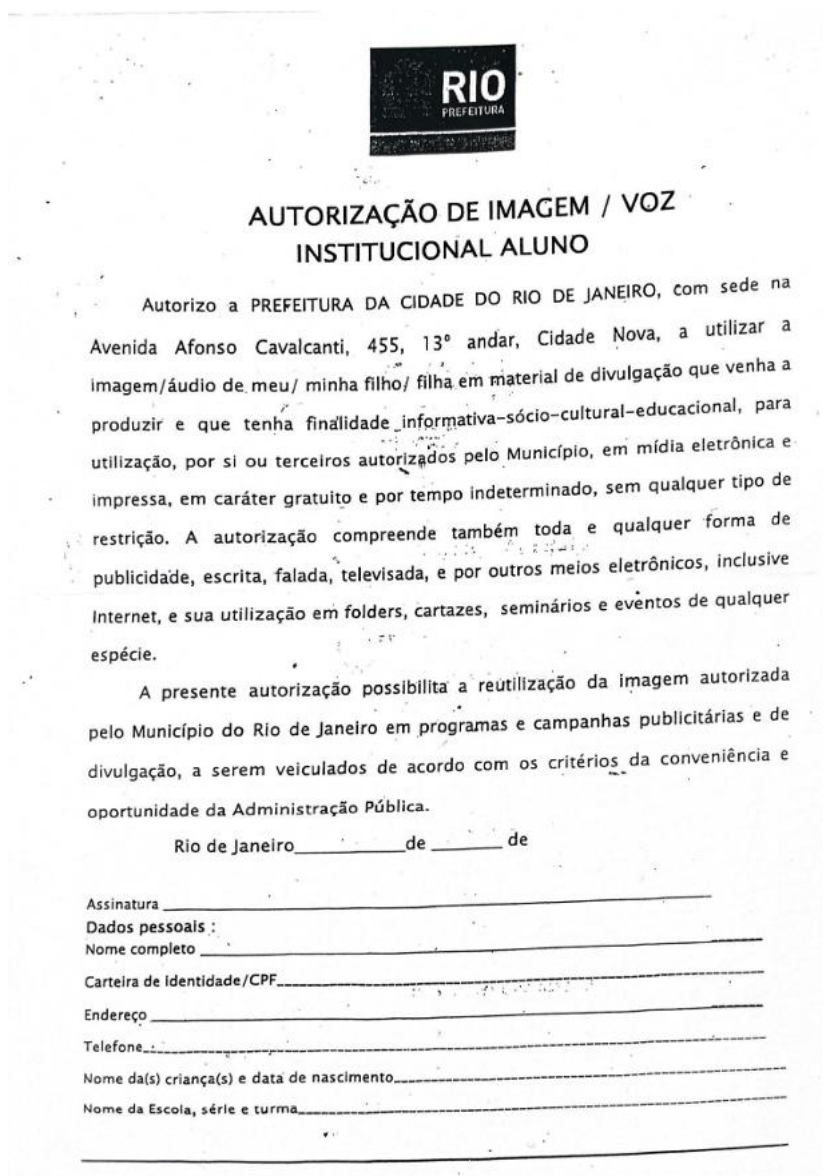
Ainda no capítulo IV, falaremos das técnicas e métodos desenvolvidos e utilizados no fazer audiovisual estudantil na aula de História, como a análise de curtas, exercícios práticos com tipos de planos, a importância do som, a captação de áudio e a iluminação. Abordaremos, também, as etapas de produção e a função de cada integrante na equipe: ideia/argumento, roteiro, storyboard, produção, captação e edição. Este capítulo constituirá uma das proposições didáticas desta dissertação, em formato de e-book.

Ter um professor capacitado tecnicamente não quer dizer que os alunos vão aprender melhor, pois envolve vários fatores que serão explorados posteriormente, mas com certeza é um caminho para se ter uma educação de qualidade. A qualificação técnica e humana é muito importante para essa prática que depende da escuta do professor.

Quando investigamos as origens da fotografia, o contexto histórico do surgimento do cinema, do vídeo e da imagem digital, percebemos o quanto a técnica está sempre enredada em agenciamentos que são a um só tempo discursivos e políticos. De forma que seria incompleto propor um ensino audiovisual que se concentrasse exclusivamente no domínio de ferramentas e vocabulários específicos que não estivessem em relação com as outras disciplinas e o mundo lá fora (LeBlanc, 2012, p. 39).

Usarei como exemplos os trabalhos já realizados por mim. Ao entrarem na rede pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro, os responsáveis assinam um documento permitindo que seus filhos façam parte de atividades voltadas para as mídias:

Imagem 2 - Modelo de autorização de imagem/voz



RIO
PREFEITURA

**AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM / VOZ
INSTITUCIONAL ALUNO**

Autorizo a PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, com sede na Avenida Afonso Cavalcanti, 455, 13º andar, Cidade Nova, a utilizar a imagem/áudio de meu/ minha filho/ filha em material de divulgação que venha a produzir e que tenha finalidade informativa-sócio-cultural-educacional, para utilização, por si ou terceiros autorizados pelo Município, em mídia eletrônica e impressa, em caráter gratuito e por tempo indeterminado, sem qualquer tipo de restrição. A autorização compreende também toda e qualquer forma de publicidade, escrita, falada, televisada, e por outros meios eletrônicos, inclusive Internet, e sua utilização em folders, cartazes, seminários e eventos de qualquer espécie.

A presente autorização possibilita a reutilização da imagem autorizada pelo Município do Rio de Janeiro em programas e campanhas publicitárias e de divulgação, a serem veiculados de acordo com os critérios da conveniência e oportunidade da Administração Pública.

Rio de Janeiro _____ de _____ de _____

Assinatura _____

Dados pessoais :

Nome completo _____

Carteira de Identidade/CPF _____

Endereço _____

Telefone _____

Nome da(s) criança(s) e data de nascimento _____

Nome da Escola, série e turma _____

Fonte: Prefeitura do Município do Rio de Janeiro

Combino a História com outras áreas do conhecimento, principalmente decorrentes das questões sociais críticas que os alunos trazem, como o racismo, as questões de gênero e problemas urbanos. Todos esses temas passam pelo viés do estudo dos Direitos Humanos, documento base para a condução do fazer dos trabalhos propostos.

Ensinar História hoje consiste numa prática muito diversa em relação a tempos anteriores, uma vez que as demandas que a sociedade tem colocado aos currículos e ao papel dos professores se multiplicam e estão ligados a movimentos sociais, étnicos e culturais muito singulares. (Pereira, *et. al*, 2015, p. 32).

São trabalhos audiovisuais que reafirmam os estudantes como sujeitos históricos e que apresentam uma importância maior no processo de produção, visto que há debates, resolução de problemas e organizações de questões mais técnicas como roteiros, escolha de atores, câmeras e cenários.

Durante as várias discussões e pautas que surgem na produção do audiovisual, ouço e faço a mediação, propondo que eles, em grupo, pesquisem em material fornecido, e também em sala de aula, fontes e informações sobre as várias questões sociais que trazem. Devido à falta de estrutura, compartilho minha internet móvel com os alunos, assim como os meus equipamentos como tripé, câmera, celular, microfone sem fio, claquete, estabilizador, entre outros. A partir dos debates saem vários pequenos textos motivados por conteúdos da disciplina História e outros trazidos do dia a dia do estudante que são lidos para a turma e, então, orientados a torná-los em roteiros para vídeos estudantis. Por trabalhar há muitos anos com audiovisual estudantil, incentivo essa linguagem e recriação para a linguagem audiovisual pelos alunos.

Ao trabalhar o audiovisual em sala de aula, em que mobilizo a linguagem técnica para contemplar os conteúdos de Ensino de História e os indicativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁷) para o Ensino Fundamental, tornamos universais a produção cinematográfica, visto que essas curtas realizados pelos alunos são distribuídos, por meio de canais oficiais da prefeitura do Rio de Janeiro e por site de Festivais de curtas como: Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio/ FIOCRUZ. Festival do Rio/ Mostra Geração, Festival Internacional Pequeno Cineasta, Curta 5/Instituto Federal da Bahia, Mostra Arquivo Nacional entre outros. Por este motivo, esse trabalho também tem como objetivo construir um manual de audiovisual estudantil para que possa direcionar algumas possibilidades dessa

⁷ A BNCC orienta que, no ensino de História, o professor estimule o aluno a compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços.

metodologia, tanto técnicas, quanto artísticas, a outros professores a desenvolver esse trabalho em suas salas de aula.

Concluindo esta introdução, se, como disse François Furet (1986, p. 81), “fazer história é contar uma história”, é importante entender as particularidades desse caminho que percorri e investigar as oportunidades que surgem ao contar essas histórias. Neste percurso, busco analisar os desafios e possibilidades do audiovisual estudantil desenvolvidos nas aulas de História, assim como as questões teóricas que envolvem esse processo junto às discussões histórico-sociais críticas com os alunos, que exercem seu papel de sujeitos históricos na produção dos audiovisuais nas aulas de História.

É um desafio que o Mestrado Profissional me trouxe.

CAPÍTULO I – O PERSONAGEM PRINCIPAL: O CINEMA/AUDIOVISUAL

1.1. Cena um - O Cinema na Educação

A ideia do cinema na Educação não é uma novidade, nem nas escolas do Brasil nem no resto do Mundo. Entretanto, nos atentaremos a tratar da sua história dentro do campo educacional do Brasil que, segundo Rosália Duarte,

[...] a experiência pioneira nesse campo resultou dos esforços de Roquette-Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional. A Filmoteca do Museu Nacional foi enriquecida pela produção de filmes realizados pelos primeiros cinematografistas brasileiros e também pelo próprio idealizador da filmoteca. Em 1912, Roquette-Pinto trouxe de Rondônia, como resultado de uma viagem que fizera em companhia da Comissão Rondon, os primeiros filmes sobre os índios Nanbikuaras (Duarte, 2008, p.62).

Agora passa a existir uma campanha para que o Cinema tenha tanta força como um livro, pois sua capacidade de informar, formar e educar desponta dentro dos meios educativos. Quantos lugares conhecemos sem sair de casa? Quantas culturas, costumes e povos? O cinema passa a ser esse livro que socializa, conta e apresenta em movimento, imagens e sons um universo maior do que tínhamos, possibilitando essa “viagem.”

O acesso ao cinema, vale pontuar, não acontece para todos de forma igualitária, pois a condição socioeconômica dos indivíduos pesa nessa prática. O Cinema é um artigo de luxo. Lembro de quando era criança, como minha família era grande (éramos 8) e só o meu pai trabalhava, por conta disso, ir ao cinema (o Cine-Olaria) era um EVENTO, com letra maiúscula, pois era esperado como um grande acontecimento, que ocorria uma ou duas vezes no ano.

Percebo que atualmente essa dificuldade ainda continua para um grande grupo de pessoas, onde a arte, seja ela, exposições, cinema, teatro continuam pesando no orçamento familiar. Não é só a entrada para todos, mas também a passagem para a locomoção, algo para comer.

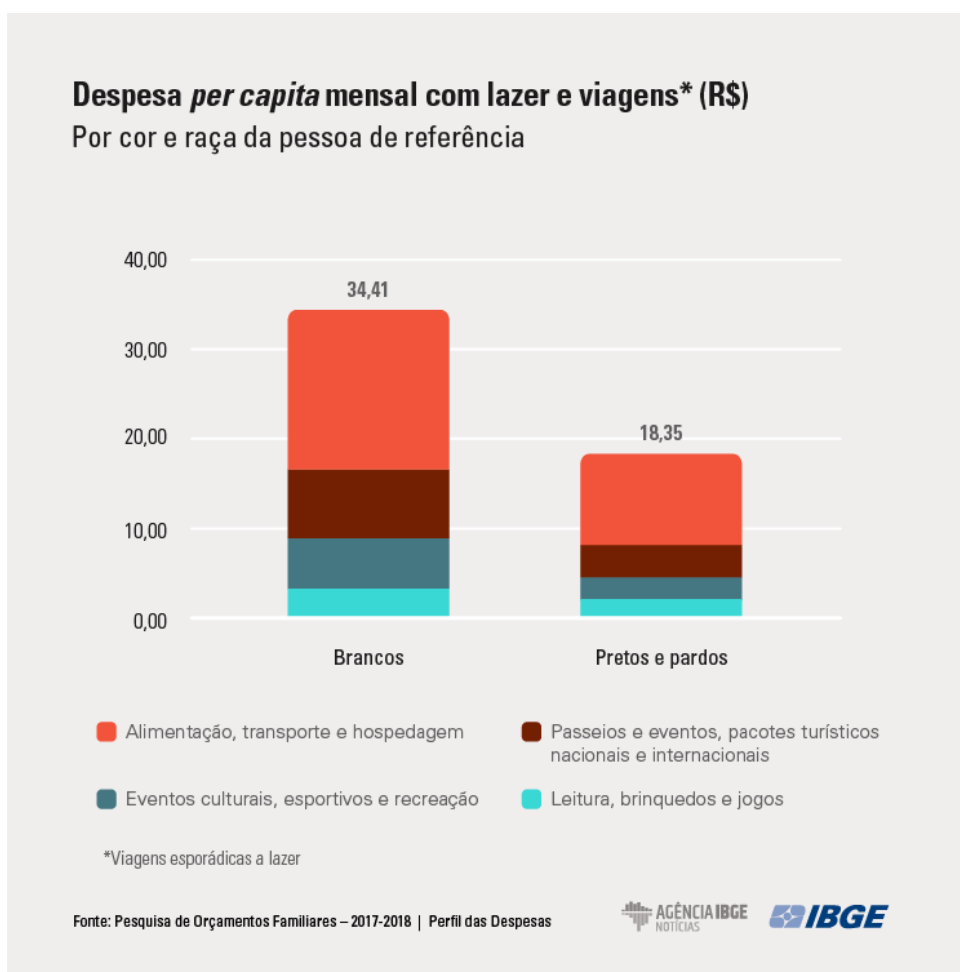
Segundo os dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) de 2017-2018⁸, publicada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a analista de pesquisa Luciana Alves dos Santos ressalta que “o que pode explicar todas essas as diferenças é a desigualdade de rendimento das famílias, que varia conforme o nível de instrução, a formalização e a composição familiar. Em famílias com renda disponível para gastos além do essencial é maior a despesa com lazer e viagem”.

⁸ Os dados da pesquisa estão disponíveis em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31400-noticia-pof-lazer>. Acesso em: 08 ago. 2024.

Mesmo com todo o avanço das Políticas Afirmativas e sociais, ainda temos muito o que fazer, pois ao analisarmos o gráfico abaixo (IBGE, 2021) podemos constatar que há também uma diferença gritante entre os grupos raciais em relação ao direito de exercer de forma concreta o lazer. Levamos sempre em consideração que não basta ter direito, é necessário proporcionar o uso dele e, neste caso, a solução é a busca da diminuição da desigualdade social e econômica da população brasileira.

Gráfico 1 - Despesa per capita mensal com lazer e viagens.



Para Duarte (2002, pág. 19) “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Marcos Silva e Amélia Porto (2012, p. 51) refletem sobre a função dos filmes na educação quando citam a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2003), em que “a utilização de obras cinematográficas de qualidade nas aulas de História pode ampliar o campo temático e documental, dando condições ao aluno de conhecer diferentes abordagens, conceitos e levá-lo a refletir sobre o seu próprio espaço histórico e social.”

Sempre faço questão de referenciar e indicar leitura dos livros se estou trabalhando com um filme baseado em um livro. Entretanto, deixo claro que existe toda uma estética para adaptação da obra literária a um roteiro para um filme. Trazendo essa questão para a sala de aula, podemos ver os próprios estudantes, quando precisam ler uma obra literária para a disciplina de Português, pesquisando se existem adaptações da história do livro para filme. Costumo brincar com o aluno quando isso acontece, questionando-o sobre a escolha: deixando a oportunidade de exercitar sua imaginação e criatividade ao ler o livro, criando cenas, visualizando os personagens, seus sentimentos e tramas.

Sendo assim, o cinema é um livro que hoje, com a tecnologia dos novos aparelhos, nos possibilita voltar, congelar, adiantar e pausar, da mesma forma que fazemos com um livro de papel. O livro filme é um livro luminoso e sonoro, onde podemos revisitar quantas vezes quisermos.

Esse livro luminoso e sonoro que é um filme que nos remetemos, segundo Mônica Kornis (1992), possui um texto visual e, como qualquer outro texto escrito, merece uma análise interna e externa, já que está inserido em um contexto social.

Dentro da sala de aula percebo o quanto de referência meus alunos trazem dos filmes e audiovisuais que assistem nos cinemas, canais abertos e em plataformas de streaming⁹:

Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez seja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas por mais que estejamos intelectualmente informados a respeito de como se passaram os chamados “fatos históricos” (Duarte, 2002, p. 18-19).

Temos, assim, esse formato de narrar histórias, baseadas ou não em fatos históricos como via de socialização para que essa expressão artística seja imputada também na subjetividade. Segundo Duarte (2002, p.19), “certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família tem como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes”.

As artes promovem curiosidade e com o cinema e audiovisual não seria diferente, pois permite ser visto por vários olhares, gerando questionamentos, reflexões, sentimentos e identificações por quem vê. Esse mesmo espectador sai afetado pela experiência de imersão em um filme, filme esse que pode gerar conforto, desconforto, um abrir de olhos para a realidade que o cerca e que nunca havia percebido. De acordo com Alain Bergala (2008, p.97), “a arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento.

⁹ Plataformas de streaming são uma forma de distribuir digitalmente filmes, séries e músicas, sob demanda. (Exame, 2024).

A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, pois é um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais” e, neste caso, dos vários costumes encontrados em salas de aulas.

A Sétima Arte, como também chamamos o cinema, em países como a França recebe o status

de legítima forma de expressão cultural, recebe amparo oficial dos Ministério da Cultura e Educação e sua difusão integra os objetivos da educação nacional. Lá, ele é parte de uma estratégia política de preservação do patrimônio cultural da nação e, principalmente da língua francesa (Duarte, 2002, p. 18).

Duarte mobiliza o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979) para apresentar o potencial que a experiência com o cinema contribui para desenvolver a chamada “competência para ver” nas pessoas, que seria uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica.

Entretanto, Bourdieu chama a atenção que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes, e sim da sua experiência escolar e a relação com o meio cultural em que estão imersas, ou seja, em que adquiriram o gosto pela arte e pelo cinema (Duarte, 2002).

Enxergar o potencial que o cinema traz para a Educação, me referindo à educação escolar, onde o espaço da escola se faz um “lugar seguro e fértil” para oferecer essa experiência com o audiovisual, é muito importante. Visto que aquele que não teve acesso por outros meios, como família, igreja, grupo de amigos, passam a ser contemplados nesse momento. Dessa forma entendo a escola como esse espaço seguro mediado por um professor que pode utilizar o cinema/audiovisual para socializar.

Alain Bergala (2008, p. 33) aponta para a questão do espaço da escola e sua importância: “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum”.

Duarte faz uma discussão sobre duas correntes distintas da Sociologia cujas concepções ora se opõem ora se completam. Para Émile Durkheim a socialização se dá através da sociedade na figura dos adultos, sendo a criança uma folha em branco que recebe pela educação tudo que precisa para se socializar.

Durkheim afirma que os indivíduos vêm ao mundo egoístas e associais, dispondo apenas de alguns instintos básicos de sobrevivência; caberia, então, a sociedade, inicialmente representada na figura dos adultos responsáveis pelo recém-chegado, inculcar nele os requisitos necessários ao convívio em sociedade. Para esse autor, a educação desempenha papel primordial nesse processo. Vista como socialização metódica das novas gerações pelas gerações mais velhas, é ela que vai possibilitar a formação do social. Desse modo, tornar-se ser social significa interiorizar (colocar para dentro), pela ação educativa, “um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que

exprimem em nós o grupo ou grupos diferentes dos quais fazemos parte – tais são as crenças religiosas, os valores morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie” (Durkheim, *apud* Duarte, 2002, p.15).

Já a segunda concepção que Duarte levanta segundo, Georg Simmel fala de:

um processo no qual o indivíduo socializado tem participação ativa, interfere nas condições em que ela acontece e modifica o mundo social. Desse ponto de vista, a socialização é algo em permanente construção, em que os protagonistas são, ao mesmo tempo, agentes e produtos da interação social - “os indivíduos se socializam produzindo o social”, afirmava Simmel (1983) (Duarte, 2002, p.16).

Dessa forma, há uma dinâmica nessa interação de movimento de socialização que se dá pela produção e reprodução, perpetuação e transformação. No qual, segundo Duarte (2002), a adaptação de uma nova geração ao mundo social sempre se modifica um pouco.

De acordo com Duarte (2002), as ideias de Émile Durkheim e Georg Simmel convergem em um ponto importante: a educação escolar é apenas uma das várias formas de socialização dos indivíduos. Ela representa apenas um dos muitos modos de transmissão e produção de conhecimento, além de contribuir para a formação de padrões éticos, valores morais e competências profissionais.

Duarte ao relacionar o cinema e a educação, nos faz refletir que a escola é o lugar onde aprendemos a pensar e a se posicionar no mundo, ou seja aprendemos a aguçar o senso crítico tão importante no mundo midiático que vivemos hoje, onde a informação chega de forma rápida e rasa, na sua maioria das vezes.

E para tratar dessas informações é preciso que o professor estabeleça uma relação íntima com o currículo e com seus conteúdos, capaz de articulá-los a partir das suas necessidades diante da aula que pretende ministrar. De acordo com Silva e Porto (2012, p. 37), “os conteúdos escolares não são um fim em si mesmos, ou seja, listas de temas que devem ser cumpridos sem um propósito educacional. Na verdade, os conteúdos são recursos que devem estar a serviço da formação dos estudantes”.

Ao trabalhar a linguagem audiovisual na escola, vejo a oportunidade de aguçar esse senso crítico nos estudantes. Fazendo as reflexões sobre o uso da imagem, tanto estática quanto em movimento. Que narrativas encontramos? Para quem o conteúdo está sendo dirigido? Assim, estimulando a prática de interrogar a informação consumida antes de compartilhá-las, procurando em outras fontes veracidade do conteúdo, mostrando a “mágica” para o bem e para o mal que existe por trás das edições, com corte de falas e cenas.

Sendo assim o processo de formação do estudante, não deve se limitar à formação acadêmica, porque a escola não tem somente essa função. “A escola é um local privilegiado

para a formação integral do indivíduo, e o currículo deve levar em conta essa perspectiva” (Silva; Porto, 2012, p.37).

Ao longo do século XX, o cinema se firmou como um dos principais meios de entretenimento da sociedade. Ele nos distrai, seduz e evoca uma variedade de emoções, como medo, alegria e tristeza. Além disso, alimenta nossa imaginação com suas histórias inventadas ou não e nossos sonhos, ampliando a forma como percebemos e sentimos as pessoas e o mundo ao nosso redor. Sendo assim, segundo Duarte (2002, p. 17), “é nessa direção que caminha grande parte dos estudos destinados a investigar o papel social do cinema”.

Ana Maria Mauad (2009, p. 249) afirma que, em relação às imagens visuais, podemos relacionar ao cinema, refletindo que “cada imagem produzida é resultado de um trabalho social de produção de sentido, nela estão condensados tempos de experiência humana”.

Segundo Duarte (2002, p. 20), os setores educacionais enxergam o audiovisual no Brasil como “um mero complemento de atividades verdadeiramente educativas”. Realmente, por diversas vezes o audiovisual é utilizado para complementar ou exemplificar, não como uma estratégia para educação em si.

Na comparação de um livro em relação ao filme:

são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. Afinal, educação não tem nada a ver com cinema? Atividades pedagógicas e imagens filmicas são, necessariamente, incompatíveis? Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária? (Duarte, 2002, p. 20).

Sendo assim, nós professores que trabalhamos com o audiovisual, enxergamos nele um conhecimento autônomo e original. Entretanto, é unânime o reconhecimento dos desafios para a democratização do cinema, como o ingresso, que está entre um dos mais caros do mundo.

A partir de 2013, pela lei 12.933 de 26 de dezembro do mesmo ano, a presidenta Dilma Rousseff possibilitou a meia entrada para estudantes no território nacional a atividades em eventos culturais, esportivos e recreação¹⁰. Mas, ainda assim o valor fica muito aquém ao orçamento da população. Seja para entreter, seja para fazer pensar, a experiência de ir ao cinema ainda é restrita a pequena parte da população, sendo atuais questionamentos de mais de duas décadas.

¹⁰ A referida legislação, conhecida como a Lei da Meia-Entrada, regulamenta o benefício de 50% do valor do ingresso não apenas para estudantes, mas também para idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos de baixa renda, em todo o território nacional. A lei está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112933.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

Duarte também pontua que parte dessa visão de que o cinema/audiovisual recebe de não ser reconhecido como um conhecimento por si só e sim como uma complementação para o entendimento dos conteúdos, vem dessa ausência de público no próprio cinema. Ela também aponta que

[...] precisamos estar atentos e dispostos a compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e os recursos de que ela se utiliza para “seduzir”, de forma tão intensa, um considerável contingente de pessoas, sobretudo jovens. Para isso é necessário nos dispomos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história (Duarte, 2002, p. 21).

Portanto, Rosália Duarte considera que assim como as disciplinas possuem um currículo para orientar nossos conteúdos em sala de aula, o cinema/audiovisual também precisa de um, pois dessa forma estabelece sua existência, no seu uso na Educação de forma oficializada e não como um mero acessório.

1.2. Cena dois - O cenário brasileiro

Minha intenção com essa dissertação não é fazer um relato sobre a história do cinema, mas dar um recorte histórico da sua existência no espaço escolar, interagindo, assim, com essa experiência do fazer audiovisual estudantil em uma sala de aula de História. Por sugestão de Rosália Duarte (2002), pensamos na pedagogia do cinema, com sua linguagem e história.

Dessa forma, elegi como início da Sétima Arte, o momento emblemático que foi a apresentação do Cinematógrafo dos irmãos Lumière na França em 1895. Já aqui no Brasil, a primeira grande iniciativa para o uso do audiovisual em sala de aula oficialmente foi no governo de Getúlio Vargas, na década de 1930 com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936:

[...] foi marcado por uma efervescência de experimentações científicas e tecnológicas. Foi nesse contexto que visionários como os irmãos Lumière e Thomas Edison começaram a explorar a captura e a projeção de imagens em movimento. Em 1895, os irmãos Lumière apresentaram ao mundo o Cinematógrafo, um aparelho capaz de projetar curtas-metragens em locais públicos. Esse momento emblemático marcou o início oficial da sétima arte, e as primeiras projeções públicas rapidamente conquistaram a imaginação do público (Academia Nacional De Cinema, 2023).

Nas aulas que envolvem o fazer do audiovisual, geralmente começamos com os filmes dos irmãos Lumière, apresentando, analisando e debatendo as imagens. Depois exercitamos com uma câmera a experimentação do processo usado por eles: o registro do cotidiano. Sobre isso falaremos mais adiante no capítulo que trataremos das técnicas do fazer em sala de aula do audiovisual com os alunos.

Ao tratar da trajetória do cinema educativo no Brasil, o INCE tinha a preocupação de usar o cinema, como aponta Simone Monteiro,

como alavanca para a formação moral, a serviço de um processo civilizatório, aproveitando sua potencialidade para interferir, de algum modo, na educação das massas. O próprio meio cinematográfico reconhecia no cinema sua vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e a formação do espectador (Monteiro, 2013, p. 88-89).

O contexto de criação do INCE é às vésperas do Estado Novo, período ditatorial brasileiro que durou de 1937 a 1945. Fundado para incentivar a criação e exibição de filmes que valorizassem a cultura do Brasil. Como vimos no decorrer da dissertação com Duarte, essa ideia do cinema na escola era usado como uma complementação dos currículos escolares, deixando de fora a possibilidade da exploração dos filmes pela veia estética que a sétima arte possui, permite e possibilita.

O INCE, sob a direção de Roquette Pinto, produziu mais de 400 filmes ao longo de sua existência, que foi até 1966, quando se transformou em Instituto Nacional de Cinema (INC) que não atuava promovendo diretamente o uso do audiovisual na educação, hoje também extinto. Entre as obras destacadas podemos citar: *O Descobrimento do Brasil* (1937) e *Os Bandeirantes* (1940), ambos dirigidos pelo cineasta Humberto Mauro.

Dessa forma, os dirigentes do Brasil, assim como pesquisadores da área da educação como Jonathas Serrano, apostaram, além do cinema como uma renovação das práticas pedagógicas, também na ideia de empregar o cinema como meio de espalhar e informações e conhecimentos, além da formação de cultura e comportamento de milhões de analfabetos por todo o país (Monteiro, 2013, p.89).

Não podemos deixar de registrar que esse “cuidado” com os rumos do Cinema no Brasil já existia mesmo antes da criação do INCE. Segundo Monteiro,

O presidente Getúlio Vargas, durante o Governo Provisório 1932, assinou o Decreto nº 21.240 que favorecia os interesses dos educadores e também da Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB), ao incluir na Legislação Federal o reconhecimento do cinema como importante instrumento pedagógico e recurso de comunicação estratégico para a Educação nacional, além de instituir, no Ministério da Educação, um serviço único e centralizado de censura cinematográfica (Monteiro, 2013, p. 90).

Dessa forma, mesmo com o fim do INCE em 1966, o uso de filmes seguiu sendo usado nas aulas por um grande número de profissionais da educação como ou para ilustrar os conteúdos. Também como nem tudo são flores, eram usados para cobrir as aulas vagas dos estudantes, faltou professor pega um filme e passa. Essa prática desmoralizou e criou uma má fama em relação ao uso do audiovisual nas escolas.

Em 1970 essa ação de promover o uso do audiovisual na educação é retomada com a criação de instituições privadas e públicas. A primeira foi a Instituição chamada Cinema e Educação (Cineduc) no Rio de Janeiro, que no início realizava oficinas de produção de vídeos

em escolas particulares. A partir da década de 1980 passou a atuar também em escolas públicas. Seu trabalho busca fomentar a reflexão sobre a relação entre imagem, infância, educação e meios de comunicação (SEDUC, 2013, p. 37).

O Cineduc tem uma vasta participação no Brasil promovendo festivais, seminários, cursos para professores, consultorias para Prefeituras como a do Rio de Janeiro, e representa o Brasil no exterior junto ao Centre International du Film pour l'Enfance et la Jeunesse (CIFEJ), órgão da UNESCO¹¹.

As universidades públicas também criaram cursos de extensão voltados para pesquisa do cinema e sua relação direta de atuação voltada para formação de professores e oficinas nas escolas públicas federais, municipais e estaduais da Educação Básica. Nesse caso, podemos destacar o trabalho do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão que tem ligação com políticas e pedagogias do cinema e do audiovisual nos tempos que vivemos: o da educação digital¹². Isso ocorre também na cinemateca do Museu de Arte Moderna, no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira e Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como forma de divulgar o conhecimento do audiovisual e ocupar esse espaço tão nobre dentro da sociedade que é qualquer espaço que se manifeste a presença da cultura escolar.

A metodologia teórica do CINEAD/LECAV segundo sua descrição no site

aposta na potência pedagógica do cinema como fundamento do audiovisual no espaço escolar, pela riqueza da produção de conhecimentos, diversificando atividades analógicas e digitais. A escola, o museu e o hospital (no horário escolar), viram cenários de descoberta e invenção de mundos (CINENAESCOLA).

A Universidade Federal Fluminense, que iniciou seu curso de cinema em 25 de setembro de 1968, deve ser contextualizada no período histórico do Brasil, que vivia sob uma ditadura militar caracterizada pela censura às artes e aos artistas. Anos mais tarde, em 2014, a universidade criou o Projeto Kumã, coordenado por Cezar Migliorin, professor do Departamento de Cinema e coordenador do Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som da UFF (Kiffer, 2013).

Sendo assim, o Projeto de pesquisa Kumã

propõe transformar esses outros olhares sobre o cinema em material didático, para que alunos do nível médio e fundamental – e quem mais se interessar – possam conhecer um outro lado da sétima arte. Chamada de Experimentar o Cinema, a iniciativa tem o objetivo de provocar diferentes leituras do cinema pelos jovens. “A ideia é mostrar quantas possibilidades existem na elaboração de um filme, formar

¹¹ Informação retirada do site da Cineduc. Acesso em: 21 fev. 2025.

¹² Informação retirada do site do CINEAD/LECAV. Acesso em: 21 fev. 2025.

um senso crítico mais apurado e ainda despertá-los para a beleza e riqueza existentes no cinema nacional", relatou Cezar Migliorin (Kiffer, 2013, p. 55).

Já a Mostra¹³ do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, vinculada a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz, criada em 2011 pelo professor pesquisador Gregorio Galvão Albuquerque, reúne estudantes e professores do ensino fundamental e médio em um espaço dedicado à apresentação de produções audiovisuais realizadas no ambiente escolar. Mais do que uma simples exibição, a proposta da EPSJV-FIOCRUZ busca estimular o interesse dos alunos de escolas públicas pelo uso criativo das tecnologias e pela reflexão crítica, rompendo com a visão puramente técnica e a preocupação restrita ao produto final. A ideia é provocar a investigação, o debate e o pensamento sobre o audiovisual e sua padronização crescente.

A programação tem incluído debates com cineastas e produtores do cinema brasileiro, além de encontros com educadores envolvidos na implementação de projetos de educação audiovisual no país. Também são realizadas oficinas que exploram, de forma lúdica, diferentes gêneros e técnicas, como iluminação, captação de som, sonoplastia, animação, elaboração de roteiros e produção de videocliques.

Além disso, a Mostra tem funcionado como espaço de articulação entre escolas, instituições e coletivos ligados ao campo da educação audiovisual, como CINEAD/LECAV, Cineduc e Mostra Geração/Festival do Rio. Essa articulação é fortalecida pela Rede Kino (Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual). Com o tempo, as parcerias com escolas participantes têm se consolidado, mostrando o amadurecimento e fortalecimento desses projetos educacionais.

Como professora que usa a práxis do audiovisual em sala de aula, conheço e aplico a teoria metodológica das quatro instituições citadas (CINEAD/LECAV, CINEDUC, Mostra do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio - FIOCRUZ e Kumã) das quais tive a oportunidade de participar de cursos de formação¹⁴, apresentação de trabalho e assistindo palestras,

¹³Para mais informações sobre a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, acesse o site oficial: <https://mostrajoaquimvenancio.wordpress.com/about/a-mostra-audiovisual-estudantil/>. Acesso em: 27 de jun. 2025.

¹⁴ Nestes últimos 5 anos participei de alguns cursos como o de Audiovisual e Educação – EPSJV (2021), Cinema Experimental e Etnografia – DOBRA (2021), Curta Metragem e Roteiro para Webseries – Vaca Voadora Produções Artísticas (2021), Primeira Mostra Cultural Tirando a Droga de Cena e Audiovisualidades na educação sobre drogas – SME-RJ (2021), Introdução à dramaturgia e Introdução ao roteiro – Governo do Estado do Rio de Janeiro (2021), Laboratório Acadêmico de Produção Audiovisual Estudantil – UFPEL (2022), Formação em Artes Integradas para Professores do Programa Imagens em Movimento – PIM (2022), Curso de Desenvolvimento Profissional em Educação Audiovisual – EPSJV (2022), Produzindo seu primeiro filme independente e A Fotografia e suas implicações sociais – EBAC (2022), Puxando o fio da rede: transgressões curriculares – UFRJ (2023), Seminário Nacional 20 anos depois: a Lei 10.639/2003 e o Ensino de História –

experimentando, construindo e possibilitando, através delas e da dinâmica de uma sala de aula de História, seus usos na construção de audiovisuais em parceria com os estudantes.

Apesar do INCE, CINEDUC, CINEAD/LECAV, Mostra do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio-FIOCRUZ e Kumã estarem ligados a usar o audiovisual para fins educativos, vale lembrar que há uma diferença marcante entre o INCE e as outras Instituições. Enquanto o INCE fazia seus filmes para a Educação, servindo como material complementar às disciplinas ministradas na escola e para educar as massas, o CINEDUC, CINEAD/LECAV, Mostra do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio -FIOCRUZ e Kumã promovem **com** os estudantes e professores. Não só o fazer do audiovisual, mas também a linguagem e o debate da estética própria da sétima arte, que é o cinema.

No município do Rio de Janeiro, onde meu trabalho é feito, temos mecanismos e respaldo para a produção de audiovisual. A MultiRio, a Empresa Municipal de Multimeios, se apresenta como um caminho para essa prática e divulgação, o que explorarei no próximo capítulo junto com o Cineclube nas Escolas, no qual meu trabalho segue uma orientação pedagógica definido pelas orientações dos Núcleos Conceituais da Multieducação.

ANPUH (2023), A História Pública entre o abuso e o abismo: sobre pensar passado escrito no universo virtual – Unicamp (2023), Curso Museu da Imagem e do Som de São Paulo – 90 anos de Eduardo Coutinho: Uma incursão na sua trajetória (2023), Curso de Extensão “Cinema Brasileiro na escola em tempos de educação digital” – UFRJ (2024), Curso de Extensão “Cinemas e Educações. Acervos audiovisuais e universidades na produção de conhecimento escolar” – UFRJ (2024), Oficina “Os documentos em sala de aula: A cultura e a resistência” – Arquivo Nacional (2024), Formas de ensinar e aprender cinema e audiovisual – Faculdade Cesgranrio (2024), 60 anos do Golpe de 64: o que as pesquisas em (Ensino de) História tem a dizer? – UFRJ (2024), Capacitação me Multieducação para o programa “Esse Rio é Meu” – Planeta.com (2024), Encontro da Educação: XVI fórum da Rede Kino – CINEOP (2024), Oficina Videomaleta: oficina de criação audiovisual ministrada por Jérôme Lopes – CINEOP (2024), Programa de Formação de Professores Articuladores dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs) – Columbia University (2025), Filmes que Ensinam – Curta ENEM (2025), Curso de desenvolvimento profissional em educação em audiovisual e educação de jogos de mesa – EPSJV (2025), Formação para aprendizagem criativa e colaborativa nos laboratórios – Firjan/Sesi (2025) e Formação em Matemática Criativa: mentalidades matemáticas nos laboratórios – Instituto Sidarta (2025).

CAPÍTULO II – OS BASTIDORES INSTITUCIONAIS: MULTIRIO E O CINECLUBE NAS ESCOLAS

2.1. Cena três - Uma análise da história da MultiRio

Segundo Cleide Ramos¹⁵(2014), a Empresa MultiRio surge em um contexto em que caminhávamos para o início de um novo século marcado pela pós-modernidade, que experienciava os efeitos da globalização e o rápido avanço da tecnologia. Era fundamental apoiar as escolas, permitindo que os professores se mantivessem atualizados em relação a esse futuro iminente, proporcionando aos estudantes uma formação crítica diante dos diversos recursos que influenciam suas vidas.

Segundo Simone Monteiro, assessora de Articulação Pedagógica da MultiRio, em entrevista ao podcast Escola Semente, essa relação do surgimento da Empresa MultiRio e a Educação carioca surge para ser

como uma estrutura que desse apoio a educação, sobretudo a educação pública para ampliar a perspectiva curricular, porque a gente já entendia nos anos 90, no final dos anos 80 e início dos anos 90, que não dava para fazer mais aquela educação “professor falando como uma grande boca e os alunos ouvindo como uma grande orelha e conhecimento como algo que está dentro do meu bolso ou que tiro da minha cabeça, tiro e repasso para o outro”, mais puro conceito de Educação bancária. (...) e no nosso cenário aqui isso era discussão recorrente então a gente tinha um currículo na rede que já se pautava por princípios educativos e núcleos conceituais (...) um deles era o princípio que focava nas linguagens (Monteiro, 2023)¹⁶

Ramos (2014, p. 9) também se questiona: “como ajudar cidade e escola, na era da globalização da cultura e da informação, a transformar os novos recursos da mídia¹⁷ em recursos civilizatórios, integradores e educativos?”.

Podemos ver essa mesma preocupação em relação ao avanço da Tecnologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais que apontam assim como Duarte, Émile Durkheim e Simmel, a escola como um dos espaços socializadores da sociedade.

A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas (Brasil, 1998, p. 138).

¹⁵ Presidenta da Empresa MultiRio no período de 1995 a 2000.

¹⁶ Os núcleos conceituais da multieducação - como estabelecido pela proposta da Multieducação em relação às diferentes áreas de conhecimento - temos articuladas os Princípios Educativos- Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens - e Núcleos Conceituais- Identidade, Tempo, Espaço e Transformação.

¹⁷ Segundo o dicionário Oxford Mídia é todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; o conjunto dos meios de comunicação social de massas Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, os satélites de comunicações, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação etc.

Que espaço seria propício e adequado para socializar, construir conhecimento melhor que a escola? Para isso ela precisa deixar de “(...) se fechar em seus muros” (MultiRio, 2014, p.9). É na escola que observamos a circulação por parte de seus estudantes das ideias novas e informações trazidas por novos artefatos de comunicação como rede social, YouTube, Tik Tok, Instagram entre outros. Sendo assim, a tecnologia faz parte do cotidiano da comunidade escolar, pois todos estão inseridos em suas práticas tanto professores, estudantes, inspetores, merendeiras e quem mais habitar esse espaço, que é o da escola. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura. (Brasil, 1998, p.138-139).

Podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) essa mesma preocupação em relação às novas tecnologias e sua absorção pelos estudantes.

Dessa forma, segundo Cleide Ramos (2014), foi criada a partir da Lei nº 2029, de 18 de outubro de 1993, pelo Poder Executivo, a Empresa Municipal de Multimeios MultiRio. Sendo assim, a empresa surge com o papel de mediar a circulação das ideias e informações pelo universo do ciberespaço. Possibilitando o acesso de forma democrática às novas tecnologias e a linguagens inovadoras.

O surgimento da MultiRio em 1993 como uma empresa ligada à Educação Carioca aponta uma qualidade inédita no seu fazer, pois ao mesmo tempo une tornar a cidade do Rio de Janeiro uma cidade que utiliza as várias mídias disponíveis fazendo uso delas para produzir produtos educativos a serem utilizados e disponibilizados na Educação, na rede pública municipal carioca e na sociedade pelos seus canais de transmissão como Youtube, Instagram, Site, X (antigo Twitter), Tik Tok, TV a cabo (canal 26 da NET) aberta (Band Rio), Web TV e Web Rádio, Fascículos, Canal Futura, livros, entre outras.

Selva Guimarães Fonseca faz uma observação de como a evolução dos meios de comunicação altera a forma de recebermos as informações, pois antes era por rádio, jornais e televisão com o passar do tempo passamos a ter ao alcance o mundo inteiro através das conexões de banda larga para acessar a Internet:

Tem razão quem diz que ela (Internet) provocou uma verdadeira revolução. Hoje, não só as notícias chegam minutos depois de os fatos terem acontecido, como boa parte do mundo fica sabendo na mesma hora (se estiver com o computador conectado, é claro) (Fonseca, 2009, p.195).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam essa ideia da necessidade de dar atenção a esse avanço em receber e passar informações sobre uma gama variada de assuntos:

Hoje, os meios de comunicação apresentam informação abundante e variada, de modo muito atrativo: os alunos entram em contato com diferentes assuntos — sobre religião, política, economia, cultura, esportes, sexo, drogas, acontecimentos nacionais e internacionais —, abordados com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos (Brasil, 1998, p.138).

Não podemos deixar de lembrar que a presença da tecnologia, levando imagens para a sala de aula, já existia por meio do uso da Televisão, videocassete e aparelhos de CD. A novidade da qual vamos falar em relação à trazida pelas ações da MultiRio é a de possibilitar os alunos a exercerem seu protagonismo, mediados por seus professores e embasados nos produtos pedagógicos desenvolvidos oferecidos e estimulados por ela.

Para isso, a MultiRio desenvolve e aplica de forma criativa um padrão de fazer televisivo a partir da metodologia de trabalho orientada de princípios que são enumerados e comentados por Cleide Ramos (2014), e relacionado por mim, às práticas de utilizá-las nas aulas de História com o fazer do audiovisual estudantil. São elas:

Identidade - Estamos entre as instituições pioneiras ao colocar crianças e jovens como protagonistas e apresentadores de seus programas, buscando não apenas a identificação de seus pensamentos, seus sonhos e suas posturas, mas também a construção de uma identidade que se inicia, basicamente, nos primeiros anos de vida (MultiRio, 2014, p.10).

Identidade é um dos temas mais importantes no Ensino de História, por tratar da formação da identidade individual e coletiva ao longo do tempo.

O conceito de identidade nos possibilita fazer com que os estudantes compreendam, entre outras coisas, quem são, de onde vem e como pertencem a determinados grupos sociais, culturais e históricos. Todo o processo de trabalhar o conceito de identidade dentro de uma perspectiva que dê a esse estudante o protagonismo contribui imensamente para a construção de uma consciência histórica, mobilizando a cultura, a família, a memória, sua comunidade e a escola, esse último o lugar onde o processo é intensificado por meio do exercício pedagógico com o fazer do audiovisual estudantil.

Sendo assim, os estudantes não apenas recebem informações, mas constroem narrativas, interpretam fontes, refletem sobre suas origens e questionam o presente a partir do passado, reconhecendo-se como sujeitos históricos em constante transformação.

Herança cultural - Enfatiza-se a riqueza de uma herança cultural revisitada pelo pensamento infanto-juvenil. O tratamento dessa questão implica, necessariamente, uma discussão de valores do presente e do passado, descobrindo a importância de sua permanência ao longo do tempo (MultiRio, 2014, p.10).

Sendo assim, essa Herança Cultural, que é um dos princípios citados, vem de encontro com o Ensino de História, pois quando se fala em “herança cultural revisitada pelo pensamento infantojuvenil”, está se destacando o papel das novas gerações, os estudantes, na

interpretação e valorização dessa herança — ou seja, como elas se apropriam de elementos culturais e históricos para compreender o presente e projetar o futuro.

Essa discussão envolve também o conceito de temporalidade histórica, que estuda as relações entre passado, presente e futuro, mostrando como valores e tradições podem persistir ou ser ressignificados conforme os contextos mudam.

Qualidade - Esse princípio é balizado por duas vertentes: a da ética e a da estética, sobretudo porque se trata de um público alvo em formação. No entendimento da Empresa, por exemplo, o audiovisual com dimensão ética necessita de que suas imagens e seus propósitos tenham sentido (valor). Isso reforça-se, na missão educativa, pela ambição de desenvolver o livre-arbítrio, a autonomia de escolha e a capacidade de análise. Acreditando que os olhos dos jovens devem ser seduzidos da mesma forma que o seu espírito, reforça-se a importância da qualidade estética, que deve responder ao desejo de compreender, de oferecer prazer e de realizar sonhos (MultiRio, 2014, p.10).

Portanto, a ética está diretamente ligada à formação de sujeitos críticos, conscientes e responsáveis. O audiovisual, ao ser usado em sala de aula no decorrer de um processo pedagógico, possibilita a utilização, na prática, desse valor ético pelos estudantes. Dialogando, assim como Paulo Freire aponta, que o ato de educar é mais do que passar conteúdos, pois está ligado a formar estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento com capacidade de escolher, ter discernimento e sensibilidade social.

Já em relação a estética, essa muito utilizada nos trabalhos desenvolvidos pelos e com os estudantes, não é tratada apenas como aparência ou beleza visual, mas como experiência sensível e prazerosa do aprender. Quando Cleide Ramos fala sobre a sedução dos sentidos, entendo que o conteúdo, que nesta ocasião é o de História, precisa ser apresentado de forma envolvente, criativa e significativa. Tanto a ética quanto a estética possibilitam, entre outros fatores, a capacidade de dar às produções de audiovisual estudantil uma forma sensível de pensar e sentir o mundo que o cerca.

Fidedignidade da informação - Na construção do produto educativo, é fundamental que mensagens e informações sejam fidedignas e se traduzem nos vários recursos organizados, estruturados e apresentados em diversos suportes de informação e comunicação, respeitando o princípio da interdisciplinaridade (MultiRio, 2014, p.10).

A fidedignidade de informação é um ponto primordial para a disciplina de História, pois o historiador procura ser o máximo preciso a respeito da confiabilidade de suas fontes, ou seja a disciplina lida diretamente com a interpretação do passado com a responsabilidade de selecionar documentos, imagens, relatos e objetos confiáveis.

Junto ao cuidado da transparência de informação em uma sociedade cada vez mais impregnada de Fake News, o ato de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, ensinando a questionar a origem, a intenção e a veracidade da informação, faz parte de

qualquer sala de aula, seja de História, Português, Matemática, Biologia, entre outras. No contexto do ensino de História, isso é fundamental, pois a disciplina lida diretamente com a interpretação do passado com base em fontes.

Para o ensino de História, a fidedignidade da informação garante que os estudantes construam uma visão crítica e bem fundamentada do passado, reconhecendo múltiplas narrativas e valorizando o rigor na análise de fontes. É também um convite para usar a tecnologia e outras áreas do conhecimento de maneira ética, ampliando o olhar histórico dos alunos. Evitando, dessa forma, distorções e estereótipos históricos, especialmente em temas sensíveis como escravidão, colonização, ditadura, culturas afro-brasileira e indígena e regimes nazista e fascista, que, entre outros, povoam as redes sociais.

Como exemplo, aponto uma cena ocorrida em uma das minhas aulas de História sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em que um estudante questiona a imagem que é associada a Adolf Hitler: de ser cruel. Esse questionamento surgiu pois, segundo o aluno, Hitler gostava muito dos animais, principalmente de cães. Pedi, na hora, entregando-o o meu celular, que ele me mostrasse a postagem, mas ele não achou. Pedi então que me descrevesse como estava a postagem, ele descreveu: Hitler sentado e do lado dele um cachorro da raça pastor alemão. Busquei pela foto e, a partir dela, conversei com ele e com a turma.

Segundo Ana Maria Monteiro (2009, p. 16) o ensino de História é “lugar de reflexão crítica, de revisão dos usos do passado, no qual a História é o deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões”

A afeição de Adolf Hitler por cães, especialmente por sua cadela pastor alemão Blondi, era amplamente registrada, isso era fato. Tanto que, ao buscar a imagem no Google, achei muito fácil. E era notável observar, nas imagens, sua demonstração de amor e gentileza com os animais, considerando as atrocidades que cometeu contra seres humanos. Essa contradição revela como empatia e crueldade podem coexistir de forma surpreendente no comportamento humano.

Como forma de reforçar, e fazendo com que a explicação dada fosse realmente significativa, fiz uma pergunta para a turma: Quem aqui conhece pessoas que são religiosas e frequentam igrejas e que tratam bem as pessoas da rua mas que em casa maltratam seus familiares?

Naquele momento foi o que veio à minha cabeça, pois sei que essa questão é muito mais complexa, visto que dentro do contexto histórico, as ações de Hitler foram respaldadas por Leis e pelo silêncio de uma sociedade que presenciava o que acontecia.

Esse episódio se estendeu em um debate em que outros estudantes se manifestaram dando exemplos do seu cotidiano. Entendo, dessa forma, o perigo de uma análise rasa sem uma discussão mais aprofundada de assuntos que fazem parte de uma Historiografia mundial, ou seja, que é conhecida e estudada em várias sociedades pelo mundo.

A comparação no ensino de história certamente merece uma maior atenção, inclusive na sua fronteira com a analogia, mas [...] a entendemos como a identificação de semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, muitas vezes com a intenção de negociar a distância entre o estranho e familiar (Monteiro; Penna, 2005, p. 333-347).

Vale lembrar que pelo senso comum, essa colocação do estudante seria “uma bobeira” que para alguns não valeria gastar o tempo, mas para quem entende importância da História como ciência e as consequências irreversíveis que esses “equivocos” causam – coloco entre aspas por acreditar que não são equivocos, e sim propositais –, ela é encarada como o início de uma teia que se amplia atingindo outras pessoas que passam a acreditar nessa ideia. Ideia essa que isenta e minimiza a responsabilidade de um homem que é considerado um dos maiores genocidas de todos os tempos por apresentar a qualidade de amar animais, provado por fontes e uma vasta pesquisa. Essa fragilidade apresentada pelo uso da imagem mostra o quanto o professor deve dar atenção à análise iconográfica¹⁸ dentro da sua prática, ao ensinar os conteúdos da História, tendo cuidado de sempre levar o estudante a questionar as frases de repetição que são “A imagem fala por si só” ou “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Mas o mais perigoso de todos é a imagem que vem batizada com a legenda. Por isso é primordial que o professor exercite o questionamento: ter a imagem e uma legenda é certeza de veracidade sobre o fato retratado? Devemos ter o cuidado de verificar a veracidade das legendas que acompanham as imagens, sejam no formato estático de fotografia, quanto em vídeos. Voltaremos a esse assunto no decorrer do texto.

No exercício do fazer audiovisual com os estudantes, a fotografia é usada como mais um recurso, pois, segundo Augusto Nunes (2013), é a partir dela que surge o cinema:

A possibilidade de congelar o instante fascinou o homem desde o Dia da Criação. Por volta de 1830, época de seu nascimento, quando não era considerada arte e ninguém sabia direito para que servia, a fotografia foi largamente utilizada em estudos científicos que acabaram contribuindo para o nascimento do cinema (Nunes, 2013).¹⁹

¹⁸ São formas de linguagem visual que utilizam imagens para representar determinado tema, importantes como fontes informativas de épocas, pessoas e das sociedades nas quais foram produzidas.

¹⁹ Para um aprofundamento sobre a visão do autor, consulte: NUNES, Augusto. Imagens em movimento, o instante congelado. Veja, 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/augusto-nunes/imagens-em-movimento-o-instante-congelado/>. Acesso em: 09 maio 2025.

Também é dever da Escola, e grafo ela com letra maiúscula, o de estar atenta para essas “singelas” ressignificações que vem ocorrendo através das publicações em redes sociais públicas, de fatos e personalidades históricas desrespeitando, ou até mesmo sem ter, dados científicos.

Linguagem - A linguagem utilizada é leve, instigante e próxima do dia a dia das crianças e dos jovens. Alimenta-se o desejo e a curiosidade sobre o mundo e as pessoas, partilhando conhecimento (MultiRio, 2014, p.10).

Quando falamos de uma linguagem leve, instigante e próxima do dia a dia dos estudantes, não quer dizer simplificar o conteúdo e sim traduzi-lo para uma forma mais próxima da realidade e a vivência do estudante, dessa forma o conteúdo se torna mais acessível, significativo e motivador. O uso de uma linguagem mais próxima, sem perder o rigor conceitual, facilita a compreensão dos processos históricos e estimula a curiosidade.

No fazer do audiovisual, com os estudantes valorizando seu modo de comunicar através de sua linguagem, outros jovens também são alcançados, abrindo mais uma possibilidade de desenvolvermos o pensamento histórico, que vai além de memorizar datas e fatos. Neste exercício há uma valorização da interpretação, do contexto e das múltiplas perspectivas de que o conteúdo mobilizado pode ser usado para entender o mundo e suas transformações.

É importante lembrar que no processo pedagógico do audiovisual estudantil, a Linguagem é um ponto chave para a formação do olhar crítico de quem faz e de quem consome os produtos.

A linguagem usada por um colega geralmente é mais próxima da realidade dos estudantes, o que facilita o entendimento. Além disso, o ponto de vista de outro aluno pode trazer uma nova forma de explicar o conteúdo, oferecendo perspectivas diferentes.

Democratização da informação e da cultura com acesso a todos - A preocupação de que toda a população infantojuvenil seja beneficiada pela criação, pelos espaços educativo-culturais da cidade e pelos meios de informação torna-se prioridade a se perseguir na política pública diante da fragilidade sociocultural, cujas primeiras vítimas são crianças e jovens (MultiRio, 2014, p.10).

Proporcionar aos estudantes, através da escola, a democratização da informação e da cultura, é um dever fundamental nosso, especialmente para as crianças e os jovens que, em uma escala de uma possível exclusão sociocultural, seriam os primeiros a serem prejudicados, pela sua vulnerabilidade. Portanto, unir o Ensino de História à produção audiovisual estudantil é uma forma concreta de enfrentar a fragilidade sociocultural, promovendo a inclusão, o protagonismo juvenil e a construção coletiva da memória e da cidadania.

Nesse contexto, o fazer do audiovisual pelos estudantes emerge como uma ferramenta poderosa. Ao produzir conteúdos audiovisuais — como curtas, documentários ou vídeos educativos — os alunos não apenas se apropriam ativamente do conhecimento histórico e técnico mas também se tornam agentes produtores de cultura. Essa prática valoriza saberes locais, histórias de comunidades e múltiplas identidades que muitas vezes são ignoradas pelos meios de comunicação tradicionais. Além disso, democratiza o acesso à informação, permitindo que os próprios jovens se expressem, compartilhem suas visões de mundo e ocupem espaços antes inacessíveis.

Dessa forma, podemos ver que a empresa MultiRio permanece com a preocupação de ser ancorada à uma linha pedagógica bem delineada com o seu fazer, já citada neste trabalho.

Vemos o papel agregador da MultiRio com a sua linguagem midiática quando Cleide Ramos mostra o alcance das produções tanto da própria MultiRio quanto a que ela divulga oriunda dos espaços pedagógicos pertencentes a Cidade do Rio de Janeiro, como escolas, museus, centro esportivos entre outros.

Essas novas linguagens de comunicação permitirão que alunos e professores de diferentes espaços educacionais troquem experiências, enriqueçam informações e se reconheçam como membros de uma cidade, descobrindo problemas, deveres e direitos; e, também, riquezas e potencialidades. (MultiRio, 2014, p.11).

Portanto, trago a MultiRio para o debate dessa dissertação da minha práxis do audiovisual estudantil, por ser também através dos princípios Identidade, Herança Cultural, Qualidade em relação a Ética e a Estética, Fidedignidade, Linguagem e Democratização da informação e da cultura assim como da BNCC, dos PCNs e orientações curriculares da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro (Núcleo Curricular Básico Multieducação²⁰) que me oriento para desenvolver as atividades propostas em sala de aula.

Fazer uso dos documentos que norteiam o currículo, além de fazer parte da dinâmica de um docente, é também uma maneira de se proteger contra questionamentos que possam aparecer sobre temas, conteúdos ou ações ocorridas nas aulas de História. Isso porque vemos que, nesses últimos dez anos, a perseguição aos docentes, principalmente da disciplina História, vem acontecendo em larga escala, como apontam Monteiro e Piubel:

Perplexos e indignados temos assistido, já há alguns anos, professores e professoras serem desqualificados, questionados e criminalizados por alguns e, ao mesmo tempo, serem reconhecidos como profissionais indispensáveis para o desenvolvimento de educação democrática e formadora de sujeitos com autonomia

²⁰ De acordo com o documento elaborado para o Primeiro Encontro Municipal de Formação “Em foco: currículo, mídia, leitura” de 2008, o currículo Multieducação, proposto para as diferentes áreas do conhecimento, articula-se numa rede de Princípios Educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) e de Núcleos Conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação) e busca atender os períodos de desenvolvimento humano que compreende a infância, a pré-adolescência e adolescência.

no pensar e deliberar sobre suas vidas privadas e comunitárias. Escola, docência, formação de professores, conhecimentos, educação—estão postos em questão, de forma nunca vista, o que exige reflexões e posicionamentos (Monteiro; Piubel, 2020, p. 149).

Ilustro essa dualidade em relação ao papel do professor num comentário feito por uma pessoa em um vídeo do canal do Youtube que mantenho o trabalho dos estudantes, onde relato a experiência de usar o audiovisual nas aulas de História. Reforço, dessa forma, a importância do professor sempre estar atento com seu planejamento e seus registros de atividades nos planos de aula e diários de classe, relacionando sua prática à grade curricular e aos documentos norteadores do conteúdo.

Imagem 3 - Print de comentários feitos em vídeo no YouTube.



Fonte: acervo da autora

Abrir mão dessa prática, seja trabalhando de forma conservadora, ou com atividades alternativas como a de criação de audiovisual em sala de aula pelos alunos, é dar margens a contestação da autonomia do docente em seu espaço de trabalho.

Outra situação que posso mencionar ocorrida no meu trabalho foi quando estava ministrando o conteúdo do Período entre Guerras (Nazi-fascismo entre 1918 e 1939), e um responsável pediu para conversar com a direção alegando que eu estava induzindo os alunos

e, no caso, seu filho, a associar o conteúdo ao então presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). A direção pediu o caderno do aluno em questão e a apostila, que é um material elaborado pela própria rede de educação da Cidade do Rio de Janeiro, e constatou que o conteúdo estava lá, e que, no planejamento bimestral, também constava.

O responsável, por sua vez, fez o questionamento de o porquê a professora de História não ir direto para a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), já que na concepção dele o mais importante era a Guerra. Diante da recusa em entender e aceitar os dados concretos, a direção pediu que eu falasse com ele. Ao ouvir seu questionamento perguntei a ele se ele comia ovos de galinha, ele respondeu que sim, emendando com o questionamento do que os ovos tinham a ver com a história. Respondi, com muita calma, que para ele ter e comer os ovos a galinha teria que estar na história, pois sem ela os ovos não existiriam.

Houve um silêncio seguido da pergunta da direção se o responsável tinha mais algum questionamento e se poderiam fechar a Ata da reunião. Ele por sua vez respondeu que não tinha mais questionamento, levantou-se e foi embora.

Ao analisar o ocorrido com o grupo de professores no Centro de Estudos, chegamos à conclusão que observamos um movimento na população para selecionar o conteúdo escolar, manipulando, dessa forma, a história a partir do “esquecimento” proposital dos fatos do passado. Impossibilitando, assim, que se fizesse um elo com o tempo presente.

Diante desses relatos, é importante esse cuidado pedagógico com uma metodologia de trabalho orientada por princípios já descritos nesse texto, como os da BNCC²¹, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Carioca — que é a Multieducação —, e os que envolvem o fazer da MultiRio, que é uma empresa que está ligada à maior rede pública de educação da América Latina, que atua junto do setor de Mídia Educação da Secretaria de Educação Carioca. Atualmente, segundo acesso aos dados do site da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, essa rede é composta por mais de 650 mil alunos e por 1.557 escolas, que gozam do direito ao acesso à Plataforma Midiática, onde encontramos conteúdos digitais e cadernos pedagógicos que podem ser acessados de forma livre por toda a comunidade escolar. Também vale lembrar que parte dos conteúdos são abertos à população em geral.

Com uma rede de educação do tamanho da rede da Cidade do Rio de Janeiro, devemos levar em consideração a possibilidade de que uma parte da própria comunidade

²¹ O site PORVIR criou um infográfico que facilita a compreensão das competências que devem ser desenvolvidas na educação básica. O site está disponível em : https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiApL7KBhC7ARIsAD2Xq3Cx-KbteeYyNxx5djmR4pkPfKM5VKlv5MHRKbc-l1spsToWq-vxM3oaAt2bEALw_wcB Acesso em 27 dez. 2025 .

escolar municipal carioca não conhece seus projetos e produtos na sua totalidade, vale refletir sobre esses motivos, segundo Simone Monteiro, em entrevista publicada em 2023 no PodCast Semente Escola e Educação:

E aí eu digo pra você o tamanho da rede do Rio, ele é não só múltiplo multifacetado, mas ele é extremamente desafiador também a gente não tem unanimidade de todo mundo está na mesma página e nem é desejável isso, então a gente tem tanto escolas que estão muito permeadas por essa discussão e que se apropriam disso ao seu modo ao longo desse tempo como tem escolas que precisam de mais apoio ou ritmo diferenciado que requer um olhar nosso mais atento. E isso é múltiplo, você tem escola na beirada da praia mais famosa que a gente tem aqui conhecida internacionalmente como você tem escola que você abre a janela e passa boi, passa boiada no alto do morro e na beirada do asfalto. Então essa multiplicidade também ela é muito desafiadora, mas ela é muito enriquecedora porque o que a gente faz tem clareza de que é apropriado de diferentes formas no ritmo de cada coletivo então isso chega a escola de diferentes formas e as vezes não chega a escola, a gente tem área na cidade por exemplo se a gente for falar de comunicação hoje no contexto da Cultura Digital não tem áreas que o sinal da internet não chega, a diretora pode ter verba para pagar cabeamento, ela vai fazer tudo ali e a área de sombra que a tecnologia ainda não alcança, então para essas realidades você tem que pensar outras formas (Monteiro, 2023).

Com isso, mesmo sendo uma empresa midiática, ela também tem o cuidado de produzir material didático impresso, distribuindo pen-drives com programas, adaptando jogos para o formato físico, entre outras ações. De acordo com Simone Monteiro (2023), assessora de articulação pedagógica da MultiRio, existem, apesar de toda a evolução da tecnologia, algumas áreas onde o sinal da Internet não chega.

A partir da entrevista também podemos entender o porquê de sermos uma rede de 1.557 escolas e nem todas estarem com projetos ou ações alinhavados na plataforma da MultiRio. É necessário mais apoio por estarem em um ritmo diferenciado onde seus projetos não dão tanta ênfase às questões midiáticas, como por exemplo, a escola onde desenvolvo há 20 anos esse projeto de audiovisual. É compreensível que uma rede pública de educação do tamanho da rede carioca não tenha homogeneidade.

De toda forma, essa inserção da Mídia Educação nas escolas é proporcionada por algumas ações propostas pelo currículo carioca, pois segundo Simone Monteiro, falar sobre cultura digital nos tempos atuais, na escola, justifica a importância desta instituição em estar atenta ao processo de ver e debater o fazer audiovisual.

Para Simone Monteiro (2023), são assuntos que estão dentro e fora da escola e que influenciam um cotidiano cada vez mais mediado pelas tecnologias digitais:

No caso da Mídia Educação, que é nossa área de atuação, focamos nas tecnologias de informação e comunicação. Estamos falando de como a escola os professores se relacionam com esses diferentes dispositivos, como celular, que é para onde tudo converge, televisão, o cinema, rádio. Está tudo ali dentro, e as telas que mediam as relações das crianças com o mundo de hoje – diz a assessora pedagógica (Monteiro, 2023).

Sabemos que o tema Mídia Educação já vem sendo estudado e aplicado por longa data no universo educacional, pela importância que exerce no contexto atual da sociedade. Essa preocupação com a Mídia Educação também pode ser atestada pelo professor David Buckingham.

O professor David Buckingham, da Universidade de Loughborough destaca, em uma entrevista de 2018 traduzida pelo Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia da PUC - Rio em 2020, que a mídia-educação consiste, fundamentalmente, no ensino sobre a mídia, e não apenas através dela. Muitas vezes, ao se abordar a relação entre mídia e educação, associa-se a utilização de recursos audiovisuais – como televisão ou computadores – no ensino de conteúdos diversos. Embora esse uso seja relevante, Buckingham ressalta que a mídia-educação vai além, ao se propor a desenvolver, nos estudantes, uma compreensão crítica em relação aos meios de comunicação, tendo a própria mídia como objeto central de estudo, e não meramente como ferramenta pedagógica.

Buckingham continua que, no Reino Unido, a mídia-educação possui uma trajetória consolidada, ainda que marcada por avanços e retrocessos. Desde as décadas de 1960 e 1970, é possível observar iniciativas em que educadores se dedicam ao ensino de perspectivas críticas sobre a mídia popular nas escolas. Um dos principais argumentos em favor da inserção da mídia-educação no currículo escolar é o fato de que crianças e jovens dedicam grande parte de seu tempo livre consumindo e interagindo com diferentes formas de mídia – especialmente por meio de dispositivos móveis, como os celulares.

Segundo Buckingham, vivemos em um contexto de constante conexão, no qual a mídia se tornou onipresente no cotidiano das pessoas. Ignorar essa realidade na escola seria negligenciar um aspecto fundamental da experiência vivida pelos jovens. Assim, para que a educação permaneça relevante e significativa, é necessário abordar de forma sistemática e explícita o papel da mídia na sociedade contemporânea. Tal necessidade se torna ainda mais urgente diante do advento das chamadas novas mídias, que extrapolam os formatos tradicionais – como cinema, televisão e imprensa – e passam a ocupar uma posição central e íntima na construção das relações pessoais, da vida cotidiana e da identidade dos indivíduos.

Dessa forma, Buckingham defende que a mídia-educação não deve ser vista como algo periférico, mas como uma dimensão essencial da formação dos estudantes na atualidade. Para ele, cabe à escola e aos professores o papel de preparar os jovens para compreender criticamente esse ambiente midiático complexo e global no qual estão inseridos.

Complementando a ideia de David Buckingham a respeito da ação da tecnologia no papel da comunicação da humanidade, temos, segundo Rosália Duarte, a função da

comunicação que estabelece e define as relações sociais — sempre foi assim. Desde que o ser humano existe, suas interações são mediadas pela comunicação, uma vez que somos a única espécie capaz de se comunicar de forma complexa e de produzir cultura.

O que mudou, hoje, é que essa comunicação passou a ser mediada pela tecnologia. Com isso, ela se desloca para um novo âmbito. Rosália Duarte, no capítulo *Midiatização e domesticação* do livro *A escola, as mídias e a cultura digital* (2014), cita o filósofo e antropólogo Jesús Martín-Barbero para reforçar seu pensamento: “a tecnologia passa a ter interferência na estrutura, passa a fazer parte de uma mudança estrutural” (Martín-Barbero, *apud* Duarte, 2014, p. 50).

Como já falamos, a MultiRio tem uma infinidade de produtos catalogados dentro da sua plataforma digital. Finalizarei esse texto destacando os quatro produtos que envolvem o trabalho desenvolvido por mim, com o audiovisual estudantil nas aulas de História, que são: *Escola, Câmera, Ação!*; *Tela aberta*; *Boas Práticas* e *Por trás da Cena*.²²

Com o objetivo de promover a reflexão sobre as produções audiovisuais e incentivar os alunos a se expressarem e organizarem seu pensamento, a série *Escola, Câmera, Ação!* se consolidou como uma importante plataforma para a divulgação e o debate sobre a produção escolar na área do audiovisual. Desenvolvida pela MultiRio, configura-se como uma importante estratégia de incentivo à produção audiovisual no contexto da educação pública municipal do Rio de Janeiro. O projeto tem como principal objetivo promover a valorização das práticas pedagógicas mediadas por recursos audiovisuais, ao mesmo tempo em que oferece visibilidade às criações de alunos e professores da Rede Pública Municipal de Ensino.

Dividida em três temporadas, a série totaliza mais de 70 episódios e contempla a exibição e análise de aproximadamente 110 filmes realizados no ambiente escolar. Os episódios promovem o diálogo entre estudantes de diferentes unidades da rede, possibilitando que assistam às produções de colegas e compartilhem reflexões críticas sobre os conteúdos apresentados e a estética cinematográfica. Essa dinâmica contribui para o fortalecimento da competência midiática, da expressão criativa e do pensamento crítico entre os participantes.

Além da valorização da autoria dos alunos, a série também apresenta depoimentos de professores e profissionais do setor audiovisual, que discutem suas práticas, desafios e contribuições para a integração do audiovisual na educação. Tais relatos mostram o potencial do audiovisual como ferramenta de ensino interdisciplinar e de promoção do protagonismo dos jovens nas escolas públicas.

²² *Escola, Câmera, Ação!*; *Tela aberta*; *Boas Práticas* e *Por trás da Cena* são séries da Multirio.

Nesse sentido, *Escola, Câmera, Ação!* representa não apenas uma vitrine para as produções escolares, mas também um espaço de formação, experimentação e reflexão sobre o uso pedagógico das mídias no cotidiano escolar.

O programa *Tela Aberta* configura-se como um espaço formativo voltado à exploração das diversas técnicas e linguagens que compõem o universo do audiovisual. A proposta consiste na realização de edições temáticas nas quais são convidados profissionais e especialistas de diferentes áreas do campo audiovisual, com o intuito de apresentar, exibir e discutir suas respectivas produções e trajetórias.

A iniciativa se apresenta como um canal de interlocução entre a prática profissional e os interessados no desenvolvimento de competências audiovisuais, sendo voltada tanto ao público em geral quanto, de modo especial, a professores e estudantes. Seu objetivo é fomentar o interesse pela linguagem audiovisual, ao mesmo tempo em que promove o acesso a saberes técnicos, estéticos e críticos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar nesse campo de maneira reflexiva e criativa.

A plataforma *Cartografias de Boas Práticas da Rede*²³ constitui uma iniciativa voltada à identificação, registro e disseminação de experiências pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Por meio de um mapa digital interativo da cidade, os materiais visam dar visibilidade a essas práticas, mostrando a diversidade de estratégias educacionais implementadas no dia a dia escolar.

Além da função de mapeamento, a plataforma tem como objetivo fomentar a construção de uma rede colaborativa entre as unidades escolares, estimulando o compartilhamento de saberes, metodologias e soluções criativas aplicadas no contexto da educação pública. Ao possibilitar o acesso a essas experiências, a iniciativa busca inspirar outros educadores, promovendo a apropriação e a ressignificação dessas práticas em diferentes realidades escolares.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta que articula inovação pedagógica, tecnologia e colaboração entre pares, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura educacional baseada na valorização do trabalho coletivo, na troca de experiências e na construção de uma rede de aprendizagem contínua.

O material produzido nas escolas pelos professores e alunos chega até a MultiRio através das Salas de Leituras das escolas que, como as minhas, se identificam com esse perfil

²³ A plataforma Cartografia de Boas Práticas da Rede está disponível no site da MultiRio, e pode ser consultada pelo link: <https://multi.rio/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/pratica?acao=175>. Acesso em: 12 dez. 2025.

de trabalho com o Cineclube nas Escolas que, por sua vez, são ligadas a Gerência de Mídia Educação da Secretaria Municipal de Educação.

O Cineclube nas Escolas, programa que faz a ponte entre a MultiRio e os professores que produzem audiovisual, teve sua implementação na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2008, inspirada em um modelo de sucesso do sistema de educação francês elaborado pelo cineasta e professor Alain Bergala.

2.2. “Cineclube nas Escolas: cinema para ver, sentir, pensar e criar”²⁴

2.2.1. Cena cinco - Origem do Cineclubismo

Antes de falarmos sobre o Cineclube Nas Escolas, vale fazer uma exposição sobre a origem dele e de como o cineclubismo se desenvolveu. A ideia, assim como fiz quando falei sobre o cinema, não é a de me aprofundar, mas apresentar uma noção histórica básica sobre o assunto para então darmos enfoque ao Cineclube Nas Escolas, que está ligado ao fazer do audiovisual estudantil na proposta de trabalho na qual estamos dialogando.

De acordo com Luís Alberto Prado, em um artigo em 2013 para a MultiRio, o cineclube surgiu como uma iniciativa cultural na França, por volta dos anos 1920, com o intuito de reunir pessoas para assistir, debater e refletir sobre o cinema. No Brasil, embora já houvesse encontros informais em 1917, como os organizados por Adhemar Gonzaga e outros intelectuais no Rio de Janeiro, foi com a criação do Chaplin Club, em 13 de junho de 1928, que o movimento se consolidou oficialmente. Com princípios como a ausência de fins lucrativos, gestão democrática e compromisso ético-cultural, o cineclubismo logo ganhou destaque.

O Chaplin Club não apenas marcou o início formal do cineclubismo no país, como também foi responsável pela estreia de *Limite* (1931), de Mário Peixoto, considerado um marco do cinema brasileiro. Anos depois, em 1940, surgiu o Clube de Cinema de São Paulo, criado por acadêmicos da USP em um período de efervescência cultural na cidade.

Na década de 1960, o movimento se fortaleceu ainda mais com a reorganização do Conselho Nacional de Cineclubes, promovendo uma nova forma de pensar e exhibir filmes: mais coletiva, crítica e acessível.

Além de influenciar diretamente a formação de grandes cineastas como Glauber Rocha, Cacá Diegues, Jean-Luc Godard e Wim Wenders, os cineclubes também contribuíram

²⁴ Título do capítulo 2 do livro “A Escola Entre Mídias: Experiências e Conquistas” (2013).

para a valorização do cinema nacional, oferecendo espaço para diversidade estética e rompendo com o circuito comercial tradicional.

Como podemos ver, o Cineclube foi criado com o objetivo de exibir filmes sem fins lucrativos e com isso universalizar o cinema. Por muito tempo esse formato foi usado nas escolas “como recursos a serviço da exploração de diversos temas, para introduzir ou finalizar uma abordagem, ou para tornar a aula mais dinâmica (...)”, segundo Simone Monteiro (2008, p.7).

Devemos levar em consideração a importância da prática de exibir filmes com função pedagógica planejada, pois, para Marcos Napolitano, reforça a potencialidade do cinema na escola: “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2005 *apud* Monteiro, 2013, p.75).

Como podemos ver, a utilização do audiovisual nas escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro vem de muito tempo, dentro das salas de leitura conforme vemos como orientação no conhecido “Livro Azul”: *Sugestões Metodológicas 2º Segmento 1º grau - História* (1992), usado como subsídio para a elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro.

Imagem 4 - Plano de aula do livro *Sugestões metodológicas 2º Segmento 1º grau - História* (1992).

1 VÍDEO / LEITURA CONCEITO: TEXTO / CONTEXTO INDICAÇÃO: 5ª a 8ª série OBJETIVOS: • Instrumentalizar o aluno para participar das discussões dos temas propostos. • Propiciar o desenvolvimento da leitura crítica. • Promover um fórum de debates.	
DESENVOLVIMENTO	PONTOS DE OBSERVAÇÃO
• Assistir a um vídeo sobre um determinado tema. • Registrar os pontos principais observados. • Relatar o que foi registrado. • Tomar a assistir o vídeo. • Elaborar uma sinopse do vídeo apresentado. • Selecionar imagens e temas musicais em conexão com a sinopse elaborada. • Montar um roteiro de vídeo e apresentá-lo aos colegas para debate. VARIANTE • Simular um programa de TV usando textos jornalísticos numa mesa de debates, aproveitando a discussão gerada a partir do vídeo.	• O vídeo deverá ser selecionado de acordo com o interesse da turma, com a atualidade do tema ou planejado com o professor de um dos componentes curriculares. • O professor poderá encaminhar algumas questões geradoras de debate. • O professor deverá criar um espaço para troca de idéias dos pontos observados, no momento do relato. • A reexibição do vídeo pelo professor propiciará uma nova leitura do mesmo, pelos alunos, facilitando a apreensão das idéias centrais. • Os programas veiculados na TV, nos diferentes canais, possibilitam a análise de uma linguagem que correlaciona som / imagem e o uso do corte e dos efeitos para induzir a uma nova leitura.

Fonte: livro *Sugestões metodológicas - 2º Segmento - 1º grau - História* (1992).

Preciso deixar registrado que mesmo antes do projeto Cineclube Nas Escolas ser implantado em 2008 pela Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, um grupo de professores, além de exibir filmes como recursos pedagógicos, também já produziam obras audiovisuais com seus alunos, como podemos ver nos depoimentos abaixo, dados à uma reportagem da MultiRio:

As sessões de cineclube são muito esperadas por todos. Já tínhamos a prática de produção de animação, desde 2003, mas antes era focada apenas na minha turma. Com minha ida para a Sala de Leitura, o trabalho ficou mais aberto para os demais alunos. Anualmente fazemos o Ciep Animado, uma mostra de animações feitas na escola. Nos últimos anos, mais professores se interessaram em participar. Nos dois últimos anos, tivemos, inclusive, a participação de um grupo de pais produzindo mini animações. Foi muito gratificante – comemora Amália. Toda a produção audiovisual do Ciep Agostinho Neto é exibida em outras praças. Segundo Amália, a fama da escola não para de crescer, com participações desde 2006 em festivais nacionais e internacionais.

Amalia Maria Mattos de Araujo - Professora Articuladora do Cineclube Nas Escolas (MultiRio, 2013).

Já o professor Luiz Claudio Motta Lima, em uma outra entrevista em 2013, “(...) admite que, mesmo já tendo realizado obras audiovisuais antes de o projeto chegar à escola, foi após a sua implantação que as produções e as exposições se potencializaram”.

Vemos um ganho imenso com a implantação do Cineclube nas escolas, pois um grupo de professores já faziam produções audiovisuais em suas escolas, mas foi a partir da sua criação que essa prática, como o professor Luiz Cláudio mencionou, foi potencializada. De acordo com Monteiro:

O projeto Cineclube nas Escolas tem como propósito abrir novos caminhos para professores e alunos, ampliando as possibilidades do trabalho até então desenvolvido e, ao mesmo tempo, potencializando as boas iniciativas a serem compartilhadas (Monteiro, 2008, p. 75).

2.2.2. Cena seis - O Cineclube na Rede Carioca: Origem e Implantação.

O Projeto Cineclube foi implantado, em 2008, em caráter piloto, em 50 unidades escolares da rede municipal de ensino, selecionadas com base em suas características específicas e nas práticas pedagógicas previamente desenvolvidas, como as que ocorriam na Escola Municipal Grécia, onde trabalho. Em 2009, o projeto passou por um processo de ampliação, sendo incorporado inicialmente às Escolas do Amanhã e, posteriormente, aos Ginásios Experimentais Cariocas. Essa expansão contribuiu para sua consolidação como uma das iniciativas estruturantes do modelo de escola de tempo integral. Atualmente, o Cineclube está presente em 252 unidades, entre escolas e bibliotecas escolares municipais, reafirmando seu papel como uma ação estratégica no fortalecimento das práticas pedagógicas integradoras no âmbito da educação pública carioca (Monteiro, 2013).

A entrada de novas escolas, ou seja, a expansão dos participantes, se dá a partir do perfil pedagógico da escola, como já citado. A direção, junto ao corpo docente e alunos, através de um planejamento anual com verbas do CEC (Conselho Escola Comunidade), decide investir recursos que anualmente vem para as escolas na compra de equipamentos. Essa escola realiza o cadastro pela Sala de Leitura da escola, vinculada ao setor de da Gerência de Mídias, tornando-se membro e sendo inserida nas ações que envolvem as práticas de audiovisual. São elas o recebimento de filmes para o acervo, convites para eventos que envolvam salas de cinema, comunicado de seleção para Festivais e mostras para submeter suas produções, caso tenham, cursos e oficinas para professores e alunos.

A proposta, segundo Monteiro (2013), parte da necessidade de ampliar as possibilidades de acesso e apreciação do cinema no ambiente escolar, reconhecendo seu papel

relevante na construção de saberes em diversas disciplinas, e também em dimensões mais amplas da formação humana. A intenção é enriquecer o currículo por meio da integração de vivências culturais e artísticas que favoreçam o despertar da sensibilidade estética, estimulem a reflexão crítica e incentivem a criatividade autônoma. De maneira mais abrangente, a iniciativa visa contribuir para o fortalecimento de uma política pública voltada ao audiovisual no contexto da Rede Municipal, ao mesmo tempo em que busca transformar as dinâmicas pedagógicas dentro da escola, promovendo o engajamento de toda a comunidade educativa.

Reforçando a ideia de Simone Monteiro (2013) da aplicação da sétima arte no contexto escolar, citamos a Lei 13.006/14 fruto do Projeto de Lei do então Senador Cristovam Buarque²⁵, que entrou em vigor tornando obrigatório a exibição de pelo menos 2 horas mensais de filmes nacionais nas escolas:

a arte deve ser parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência da arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto (Buarque, 2008 *apud* Walter, 2015, p. 197).

Dessa forma, penso que uma Lei que incentiva e se faz oficial dentro da organização curricular que divulga filmes brasileiros pode, também, incentivar os alunos das escolas a realizarem projetos que vão além de assistir mas também o de fazer, neste sentido, mostrando a importância de outras formas de arte, explorando sua capacidade de protagonismo.

Para Fernanda Omelczuk Walter (2015), a aprovação em 26 de junho de 2014, da Lei nº 13.006 representa um avanço significativo na valorização do cinema brasileiro como ferramenta educativa e manifestação cultural e artística. A Lei altera o artigo 26 da Lei²⁶ nº 9.394/1996, acrescentando o parágrafo 8º, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de obras cinematográficas nacionais como parte complementar do currículo escolar, integradas à proposta pedagógica da instituição de ensino, com carga mínima de duas horas mensais.

A Lei 13.006/14 é um reforço a mais para nós professores, que já contávamos com o Projeto Cineclube nas Escolas. Passamos de uma orientação municipal, para uma orientação vinda do Ministério da Educação e Cultura.

²⁵ Segundo Fernanda Omelczuk Walter (2015), em 2008, o senador Cristovam Buarque, ao perceber a existência de um verdadeiro apartheid cultural, evidenciado pelo fato de muitas crianças não conhecerem o cinema nacional enquanto são amplamente expostas a produções estrangeiras, apresentou um Projeto de Lei com o objetivo de incluir obrigatoriamente, no currículo da educação básica, ao menos duas horas mensais dedicadas à exibição de filmes brasileiros. No texto do Projeto (PLS 185/2008), a proposta defende a presença do cinema nas escolas com base no reconhecimento da arte como elemento fundamental da sétima arte.

²⁶ Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Todo esse processo de trazer o cinema de âmbito nacional, baseado em uma Lei para dentro da educação, segundo Fernanda Walter (2015), atualiza a aproximação entre o cinema e a educação renovada, embora essa relação remonte às origens da própria sétima arte, propondo a importância de proporcionar experiências cinematográficas com obras e cineastas cujo acesso costuma ser mais restrito, por estarem disponíveis na maior parte das vezes em festivais, mostras, exposições ou por integrarem produções independentes ou artesanais. Mais do que definir um conjunto de obras referenciais para a infância, a intenção é promover o contato com diferentes estéticas e subjetividades. Acreditamos que esse movimento é essencial para que as crianças brasileiras tenham a oportunidade de conhecer a riqueza e a pluralidade da produção artística e cultural do país.

Sobre o Projeto e a criação do Cineclube nas Escolas, no formato que ele se apresenta hoje, não só a exibição e debate de filmes, mas também de proporcionar o protagonismo no fazer de produções autorais dos alunos, criado no ano de 2008, vale lembrar que a inspiração veio do professor cineasta francês “Alain Bergala²⁷ que, de 2000 a 2002, foi conselheiro do Plano Pedagógico de Cinema quando propôs uma ação concreta para as escolas públicas da França” (Monteiro, 2013, p.75).

O Cineclube nas Escolas está estruturado a partir de três eixos que são: acervo, formação e ação cineclubista. Segundo Luciana Bessa Menezes, geralmente as atividades do projeto acontecem no contraturno das aulas regulares dos estudantes, mas atualmente essa prática, por conta de um grande número de escolas terem passado seu horário para turno único (7:30 às 14:30), cada escola estabelece sua forma de realizar. Como exemplo cito a da Escola Municipal Grécia, que ocorre a partir das 12:40 até às 13:30, em dias preestabelecidos pela equipe escolar. Sua execução fica a cargo, principalmente, dos professores que atuam nas Salas de Leitura, além de outros docentes, os chamados de articuladores, que se engajam voluntariamente na iniciativa.

O perfil profissional desse grupo é bastante diversificado: inclui professores da própria sala de leitura, professores generalistas que lecionam no primeiro segmento do ensino fundamental, além de professores de disciplinas como História, Artes, Geografia e Educação Física.

²⁷ Alain Bergala é cineasta francês, com atuação em filmes de ficção e documentários, além de professor de Cinema na Universidade de Paris III. Foi diretor e editor da revista *Cahiers du Cinéma* e atuou como conselheiro na área de cinema durante a gestão do ministro francês da Cultura, Jack Lang. Autor do livro *A Hipótese Cinema*, Bergala é considerado uma das principais referências nos estudos sobre cinema e educação (Monteiro, 2013, p. 75).

O primeiro eixo do projeto é o acervo. As escolas participantes recebem kits com equipamentos necessários para exibir filmes como projetor, telão, caixas de som, além de um conjunto de filmes para exibição e também recursos para produção audiovisual. A proposta prevê que, pelo menos uma vez por mês, aconteça uma sessão cineclubista. Em algumas escolas, essas sessões chegam a acontecer semanalmente, dependendo da forma como cada unidade organiza sua rotina, já que o projeto valoriza e respeita a autonomia de cada escola na execução das atividades.

Atualmente, o acervo conta com 151 obras nacionais, incluindo curtas, médias e longas-metragens. Além disso, as unidades participantes são incentivadas a compartilhar seus equipamentos e filmes com outras escolas interessadas em promover sessões cineclubistas. Dessa forma, buscamos garantir aos estudantes o acesso à produção audiovisual brasileira, especialmente aos curtas-metragens.

Esse processo envolve a ação cineclubista que é o de organizar as sessões de debate nas escolas que acontecem antes, durante e após a exibição, que estará detalhado no Capítulo III desta dissertação.

Ainda no eixo acervo também são fornecidos exemplares de livros que tratam da temática que dizem respeito ao tema como: cinema-educação, fotografia, cinema e a imagem entre outros títulos que ficam à disposição na Sala de Leitura para consulta e formação dos professores e alunos. Em relação a escolha do acervo segundo Luciana Bessa Menezes:

Para chegar a esse acervo, houve muita pesquisa e seleção. A definição dos critérios de escolha dos filmes considerou o interesse e as necessidades do público, tendo em vista o currículo do Ensino Fundamental. Foram considerados, ainda, alguns importantes princípios como, por exemplo, as produções de distintas épocas e escolas cinematográficas, a diversidade de gêneros (documentário, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense, etc.) e filmes não exibidos exaustivamente pela televisão (Menezes 2017, p. 611).

Ao produzir curta com os alunos, possibilita, a partir do eixo criar, o aumento do repertório de filmes, pois as produções dos alunos passam a fazer parte da videoteca participando da dinâmica de escolha, exibição e debate dentro da escola e fora dela. Isso se dá pois os curtas ficam disponíveis por alguns professores produtores em canais como na plataforma da MultiRio no YouTube e no Vimeo, que é o meu caso. Sendo assim, Adriana Fresquet cita Alain Bergala ao afirmar que o estudo da arte cinematográfica deve estar acompanhado do exercício de criar:

Projetar filmes na escola pode significar a possibilidade de alargar o conhecimento de si e do mundo, particularmente se introduzimos o cinema a partir da pedagogia da criação, que nos propõem o mesmo autor. Isto é, se podemos ver filmes, imaginando como eles foram feitos, situando-nos nas emoções da criação e imaginando outras, próprias (Fresquet, 2015, p.14).

Com isso vemos como a proposta do Cineclube Nas Escolas tem um papel muito maior que apenas ver e debater o filme, mas também o de ampliar a criatividade e o senso de criticidade ao convidar os estudantes a serem autores, junto de seus professores, de suas próprias obras cinematográficas. Cineclube Nas Escolas é uma das formas da escola derrubar seus muros e conectar-se com o mundo por meio da movimentação de sua produção de audiovisual estudantil, seja na plataforma digital da MultiRio ou através dos festivais de audiovisual que ocorrem no país.

Vale citar que diante da pesquisa tive a curiosidade de levantar quantos professores da Rede pública Municipal participam do Programa do Cineclube Nas Escolas. Recebi como resposta que não há um número certo, pois várias das unidades escolares fazem suas sessões e práticas do uso do fazer audiovisual de forma interna, sem posterior divulgação, os que divulgam constam no portal da MultiRio na parte da programação Luz, Câmera e Ação com o título de professores produtores que é o meu caso.

CAPÍTULO III – O CENÁRIO ESCOLAR E O PROFESSOR NO ENREDO DA TURBULÊNCIA DOS DIAS ATUAIS.

3.1. Cena sete - A Escola: o set²⁸ de gravação

A escola é o espaço físico onde toda a dinâmica que proponho neste estudo acontece. Portanto, não poderia deixar de falar sobre ela e de tudo que envolve a sua existência.

Mas, como ponto de partida para esse capítulo, tomo a liberdade de tentar, dentro da minha prática, “conversar” com as questões colocadas por Ana Maria Monteiro e Thais Merolla, que são:

A escola, os professores e o ensino ainda são necessários? Quais conhecimentos importa ensinar/aprender? E a disciplina História, intrinsecamente implicada com o social, o cultural, o político, a memória, ainda é necessária de ser ensinada? Por quê? Para que? E o fazer pesquisa? (Monteiro; Merolla, 2020, p.149).

É comum que nós professores sejamos questionados, pelos alunos, sobre a importância da escola. Assim como, durante a convivência com os alunos, também percebemos o descaso por parte deles para com disciplinas como História, que muitos entendem como um mero estudo do passado, fato esse que muitas vezes nos irrita profundamente. Portanto, não tem como deixar de fora essa problemática que faz parte do enredo da Educação.

Nesse momento vou falar do que presenciei nesses 30 anos de Educação Pública a partir da observação e da escuta proposta, por mim, durante as aulas de História na Educação Básica.

Essas investigações realizadas mostram que os estudantes reconhecem na escola um papel importante: o de transmitir conhecimentos. Ao afirmarem que a principal função da escola é ensinar, demonstram compreender e legitimar sua importância social. No entanto, os dados coletados por mim, também revelam outro aspecto fundamental dessa vivência: o interesse dos alunos pela escola está, muitas vezes, mais ligado às relações que ela permite construir do que ao conteúdo que se ensina ali. Em outras palavras, os estudantes gostam da escola como espaço de convivência, de encontros e trocas, mas nem sempre se sentem envolvidos com o que acontece dentro da sala de aula. Ainda que compreendam a relevância da instituição escolar, muitos não conseguem ver esse valor refletido de forma concreta em

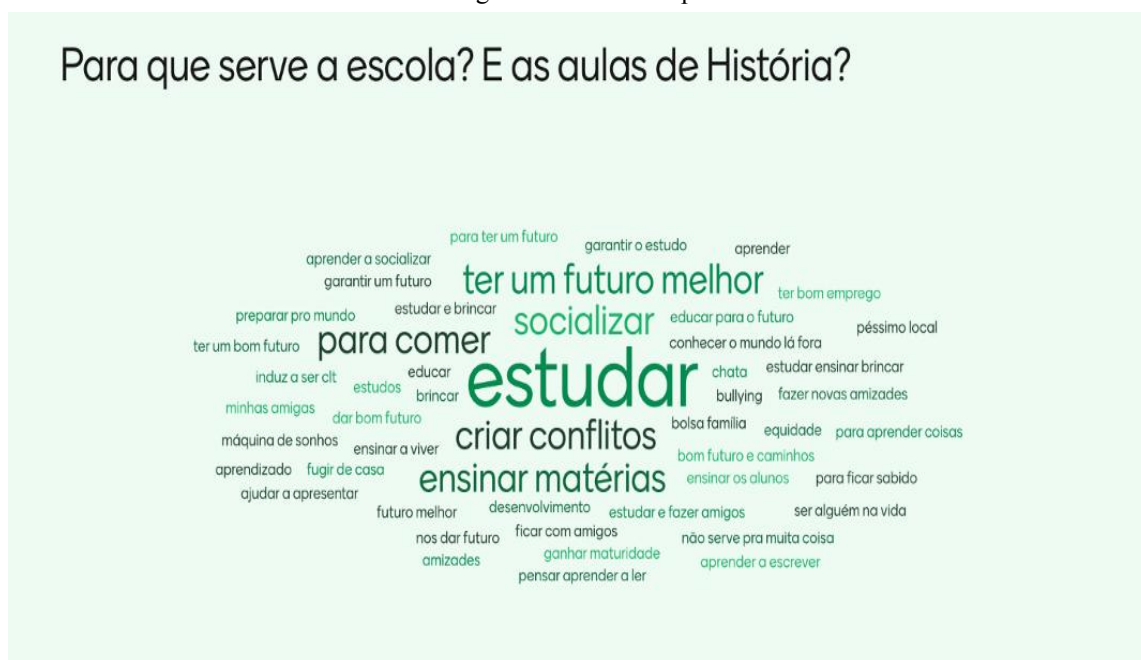
²⁸ Set de gravação ou de filmagem - como também é chamado - pode ser definido como o espaço no qual uma produção é gravada, com todos os elementos necessários para isso em termos de equipamentos, ambientes e, logicamente, talentos humanos. Essa descrição está disponível no seguinte site: <https://www.produtoraviralata.com/quem-e-quem-em-um-set-de-gravacao/>. Acesso em 21 out. 2025.

seu dia a dia. E está tudo bem, pois *na minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de verdade*²⁹.

Curiosamente, durante esse processo da escrita para o Mestrado Profissional, atentei em realizar a atualização desses dados, registrando em uma turma de 8º e uma turma de 9º ano, com o total de 83 adolescentes anônimos, com uma pesquisa de duas perguntas: Para que serve a escola? Para que estudar História?

O método que usei para analisar as respostas foi mapeando as palavras e o contexto que mais apareceram. Entre as respostas apareceram com mais frequência, foram “socializar”, “aprender”, “preparar para o futuro”, “para comer”, “ensinar”, “estudar”, “amizades”, “para educar”, “não serve pra muita coisa”, “para entender as coisas do mundo”, “pra saber do passado”, “conhecer o mundo lá fora”, “para ensinar a viver”, “ter um futuro melhor” “fugir de casa” “para criar conflitos”.

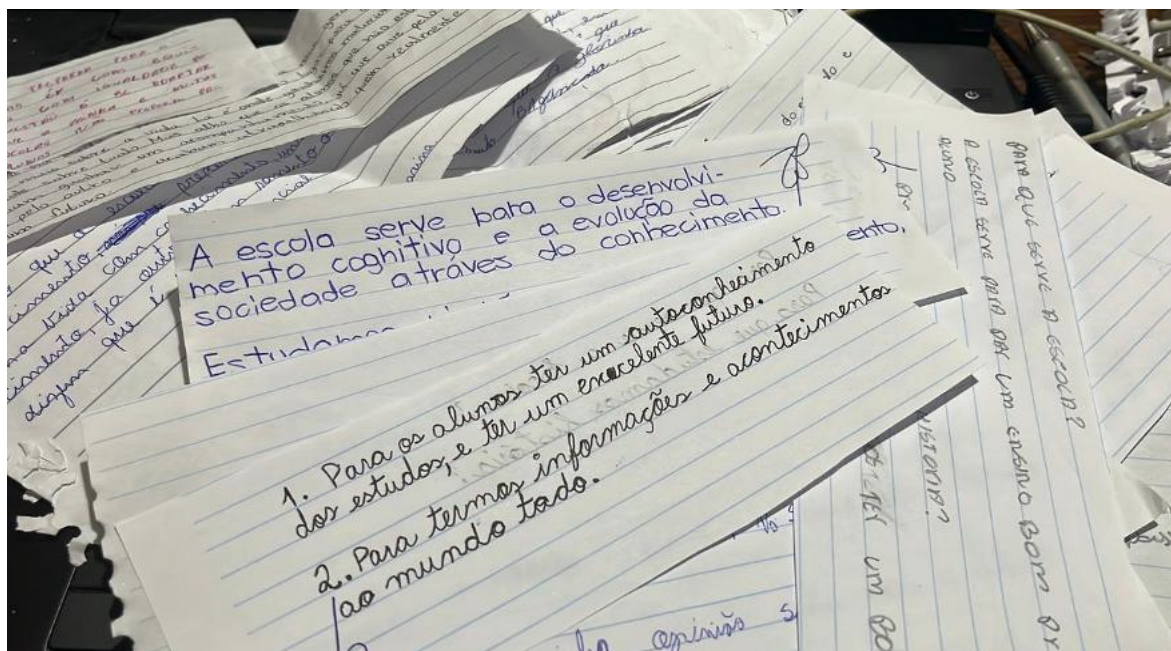
Imagem 5 - Nuvem de palavras.



Fonte: produzido pela autora.

²⁹ Música “Vamos fazer um filme”, de Legião Urbana (1993).

Imagem 6 - Respostas coletadas.



Fonte: Acervo da autora.

Dos 57 anos que tenho, 50 estão divididos entre estar em uma sala sentada como aluna ou em pé como professora, e penso muito nisso ao ler e escrever sobre o universo escolar.

Trouxe, assim, memórias dessa dinâmica em que a troca entre aluno e professor se dá. A escola é o “grande prédio” onde abriga a sala de aula de História, onde o passado se faz presente. É o lugar da experimentação assistida, pois é um lugar seguro, com profissionais preparados para estarem ali. Mas também é um lugar de disputa. Como afirma Fernando Seffner:

[...] é o momento de experimentar a participação política, o desenvolvimento de opiniões originais e próprias sobre o mundo, o alargamento de horizontes na compreensão social, por vezes efetivamente se afastando de alguns valores familiares ou religiosos, o que hoje em dia provoca imenso pânico (Seffner, 2019, p.28).

A partir dessa reflexão, percebo que as minhas observações diárias na escola, no trato com os estudantes e na prática educativa, convergem significativamente com as perspectivas dos historiadores Fernando Seffner, Ana Maria Monteiro e Thays Merolla. Quando ouço uma grande parte dos estudantes se questionando sobre “para que estudar?”, se antes, com um tiro certo, respondia que era “para ser alguém na vida”, hoje devolvo para eles com uma outra pergunta: Porque os filhos dos ricos e os ricos estudam? Porque frequentam as escolas?

Trabalhar com os estudantes de escola pública oriundos de uma perspectiva de futuro tenebrosa, onde por diversas vezes não vemos o mesmo apoio que a classe média dá para os

seus filhos, é mais um dos desafios que enfrentamos, pois a escola fica encarregada desse papel: de ser um lugar ainda mais significativo para a formação integral dos estudantes.

Dar significado à escola, à educação escolar, a tudo que acontece dentro dela e, no meu caso, nas aulas de História, é um desafio que sempre enfrentei. Antes não tão explícito como hoje, mas nunca deixei de argumentar com eles, pois é verdade, nem todos que estudam ficam ricos ou conseguem o emprego dos sonhos, mas adquirirão o poder de estar no mesmo pé de igualdade através do conhecimento e dos mecanismos que regem a nossa sociedade. Como afirma Seffner:

A própria Educação é claramente um instrumento de garantia de outros direitos sociais e individuais, certamente indivíduos que apresentam um grau de escolarização mais elevado estão em condições de lutar por seus direitos de modo mais adequado (Seffner, 2019, p.28).

A escola constitui-se como a principal instituição responsável por ampliar a visão de mundo dos estudantes, acolhendo todas as classes sociais. Nela, o professor exerce um papel essencial, pois é quem articula e dá significado ao processo educativo por meio do conhecimento. Assim, possibilita aos estudantes compreender e atribuir sentido ao mundo em que estão inseridos.

Dessa forma concordo com Seffner (2019, p. 29), que hoje a escola, dentro da sociedade brasileira, tem papel fundamental de proporcionar uma educação que vai além dos seus componentes “técnicos”, que envolvem a alfabetização e a habilidade de calcular “pois ela conecta a escola com o compromisso de construção e a manutenção da democracia, e a democracia é um bem raro na história brasileira, restrita a poucos períodos”.

A Educação com o propósito de defender a democracia também surge como ponto de preocupação para Monteiro e Merolla como afirmam:

Certamente vivemos tempos estranhos, que apresentam retrocessos do ponto de vista cultural, social, político, e com graves riscos à democracia como não imaginávamos pudesse acontecer no Brasil após o fim do regime militar e o período de redemocratização (Monteiro; Merolla, 2020, p. 14).

Frequentemente vemos a escola pública ser bombardeada de críticas, como afirma Seffner (2019, p.29), de sofrer de “certo ‘atraso’ tecnológico, mesmo no seu desenho estrutural, frente aos ‘avanços’ contemporâneos, especialmente em termos de flexibilidade e diálogo com as culturas juvenis”. Isso se dá por meio das políticas educacionais que têm inserido disciplinas que contemplem um alcance maior aos interesses dos estudantes³⁰.

Vale lembrar do reconhecimento que a escola tem como sendo o “equipamento social mais importante dentro da tarefa de alfabetização científica, socialização e sociabilidade das

³⁰ No município do Rio de Janeiro, algumas disciplinas eletivas foram criadas para o interesse dos estudantes, como Projeto Integrador, Projeto de Vida e Laboratórios Maker nos Ginásios Educacionais Tecnológicos.

crianças e jovens”(SEFFNER, 2019, p. 29), pois é a partir dela que as trocas e vivências sociais se dão, do espaço escolar para a vida fora dela.

Dessa forma, dialogando com a perspectiva de Ana Maria Monteiro, compreende-se que, para que o nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas e nossas aulas se constituam em espaços de reflexão crítica e mudança, é fundamental ter tempo para ouvir os alunos. Através desse diálogo, amparado pelo conhecimento histórico, torna-se possível contribuir para revisões e a superação de preconceitos. Portanto, é necessário selecionar, entre os inúmeros conteúdos possíveis, aqueles que possam oferecer contribuições fundamentais para esses estudantes.

Sendo assim, vejo que a escola foi eleita, por uma parte da sociedade, como inútil. Como Ana Maria Monteiro nos lembra ao citar Carmen Gabriel (2008) e Gabriel e Márcia Ferreira (2012) “[...] entendemos que a escola não está falida e condenada a desaparecer, está “sob suspeita” (*apud* Monteiro, 2020, p. 208). Vemos que, nesses últimos anos, uma parte da sociedade de orientação conservadora tentou cercear o papel autônomo e democrático da escola, demonizando o currículo e seus professores. Temos como exemplo o movimento Escola sem Partido³¹. Assim como eu, muitos professores de História vivenciaram experiências decorrentes dessa desqualificação da escola, como já mencionado.

Em um vídeo de relato de experiência com o audiovisual estudantil, recebi um comentário que expressava essa visão crítica. Além disso, dois vídeos curtos, com menos de um minuto, foram indevidamente associados à polêmica da chamada “ideologia de gênero” e à frase “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, campanha iniciada pela então Ministra Damare Alves, à frente do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MNDH) e, posteriormente, copiados e lançados fora de contexto na rede social Facebook.

Um dos vídeos³² tratava sobre a ideia de que brinquedos não têm gênero, e o outro abordava a divisão de papel do homem e da mulher na sociedade. É importante ressaltar que o ato de produzir audiovisual estudantil envolve todo um processo pedagógico por trás das produções. Reafirmo, assim, a importância da documentação pedagógica, pois foi por meio dela que não tive maiores problemas em relação à contestação no nível central (SME-RJ).

Junto com essa desqualificação e “suspeita” (Monteiro, 2020) que a escola pública foi colocada, veio uma onda onde pais pleiteavam o direito de educar seus filhos dentro de casa,

³¹ Com o Movimento Escola sem Partido, projeto conservador de educação brasileira, temas de cunho social em sala de aula entraram em discussão por políticos, pela comunidade escolar e pela população em geral. Os discursos normalmente vão contra o educador e filósofo Paulo Freire, o “marxismo cultural” e a “ideologia de gênero”, por exemplo (Miguel, 2016 p. 595). São proferidos por indivíduos que protestam contra uma suposta conspiração comunista e de destruição dos valores da família tradicional cristã, gerando um pânico moral.

³² Vídeo Brinquedo não tem gênero.

em *homeschooling*, que foi colocada à prova de fogo com o evento trágico vivido no Mundo com a pandemia da Covid-19. Por conta do isolamento social, as escolas passaram a funcionar remotamente. Vimos imediatamente a ideia de que crianças e adolescentes poderiam ter sua educação feita fora do espaço escolar cair por terra.

Ana Maria Monteiro reforça a importância social do papel da escola apontado por Seffner.

Diante do avanço de discursos que desvalorizam a instituição escolar e da crescente defesa de práticas como o *homeschooling*, que negam a função social da escola, evidencia-se a necessidade de reafirmar o papel da educação formal como espaço legítimo de formação crítica, social e coletiva (Monteiro, 2020, p. 208).

Como sempre me preocupei em documentar o que desenvolvo, hoje enxergo que pesquisei o tempo presente que vivemos. Consigo perceber isso com o período da pandemia de Covid-19, quando de imediato fui remetida a lembrar de eventos históricos terríveis para a humanidade, como a Peste Bubônica (século XIV) e a Gripe Espanhola (1918-1920). A partir do retorno para a aula presencial na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que se deu sem nem mesmo termos vacinas disponíveis – minha escola voltou em setembro de 2020 – recolhi alguns depoimentos dos alunos que apareceram para as aulas. Neste momento a presença era facultativa aos estudantes apenas do 9º ano, dentro de protocolos de cuidados. Uma das muitas lembranças que trago, é a de um dos meus melhores alunos de História, M. C., fazendo o seguinte questionamento: Professora, a gente vai estudar daqui a alguns anos a Covid-19 nos livros de História, né? Sorri com os olhos e sacudi a cabeça com o gesto afirmativo.

Nestes depoimentos que abarcam o que eles viveram no período de março de 2020 a agosto de 2021, ouvi deles sobre como foi estudar longe da escola. Esse documentário virou

um curta³³ e foi posteriormente selecionado pela Mostra do Amanhã do Arquivo Nacional de 2022.

Peço licença para reproduzir a transcrição de alguns depoimentos tomados, que se aproximam dos autores que aqui mobilizei, para reafirmar a necessidade de defesa e importância da instituição escolar para a sociedade. A primeira parte do vídeo é a volta com os alunos em abril de 2021 divididos em grupos A, B, C e D. A segunda parte foi gravada com os poucos alunos do 9º ano que apareceram em 2020.

Aluno MC: Caramba, esse ônibus está enchendo.

Aluno S: E todos indo para a escola Grécia.

Aluno ML: É mesmo. A escola realmente teve uma diferença danada na nossa vida. Eu tava sentindo bastante falta dos deveres presencialmente, essas coisas todas, porque Graças a Deus eu não aguentava mais ficar em casa.

Aluno YB: Sério meu Deus, era um saco de conversar com a galera essas coisas todas.

Aluno ML: Ficar em casa também não dá né. Só em casa direto não dá.

Aluno TM: Oi, tudo bem? Faz tanto tempo que a gente não se vê, né? Dois anos de pandemia.

³³ A análise cinematográfica do curta *A Escola e a Pandemia de Covid-19 pelos alunos da escola pública* utiliza com intencionalidade diversos elementos da linguagem audiovisual para representar o retorno dos estudantes à escola após o período de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. O curta apresenta um ônibus vazio em movimento e a travessia de corredores escolares igualmente vazios, enquanto depoimentos de alunos são narrados em voz off. Tais escolhas estéticas não apenas constroem a narrativa, mas também materializam visualmente o impacto do isolamento social na vida dos estudantes.

Primeiramente, observa-se o uso do ponto de vista subjetivo, em que a câmera do celular assume o lugar de um observador-personagem. Ao registrar o interior do ônibus e a escola a partir de um olhar em deslocamento, o curta convida o espectador a ocupar a posição de um aluno que retorna ao espaço escolar. Essa estratégia promove imersão e identificação, uma vez que, o ponto de vista influencia diretamente a relação emocional do público com a imagem.

Além disso, os espaços vazios desempenham papel narrativo central. O ônibus, enquanto espaço de transição, sinaliza o movimento do retorno à sociabilidade e à rotina escolar. Já a escola vazia revela, de forma simbólica, a lacuna deixada pela ausência do convívio presencial durante a pandemia de Covid-19. O espaço cinematográfico é também produtor de sentido, sendo capaz de expressar a dimensão afetiva e histórica da experiência representada.

Outro recurso essencial é o uso das vozes em off de alunos que compartilham suas percepções sobre o ensino remoto e a falta que a escola lhes fazia. A voz que se dissocia da imagem atua como camada de subjetividade, permitindo que a memória e o afeto emergem sobre superfícies visuais que remetem ao real. A voz off, especialmente em narrativas documentais, cria uma tensão produtiva entre o que se vê e o que se sente, ampliando a potência interpretativa do curta.

A câmera imóvel se coloca como o estudante sentado no banco do ônibus, segue acompanhando o deslocamento do ônibus em funcionamento, simboliza a ideia de recomeço. Essa naturalidade visual dialoga com o processo de reorganização social vivido pelos estudantes: a escola se revela novamente como lugar de pertencimento e como local de aprendizagem formal, como defendem Seffner (2019) e Ana Maria Monteiro (2020) ao refletirem sobre a dimensão da escola sobre a experiência humana.

Do ponto de vista do realismo cinematográfico, a proposta se aproxima de um documentário híbrido: as falas são reais, enquanto a construção visual recorre a procedimentos ficcionais e poéticos para expressar sentimentos coletivos. A combinação entre estética documental e sensibilidade ficcional reforça a dimensão histórica das vivências retratadas, evidenciando como o audiovisual pode funcionar como narrativa de memória e testemunho. Assim, o curta não apenas retrata o retorno às aulas presenciais, mas também traduz na linguagem do audiovisual a ideia de que a escola é um espaço social insubstituível. Através de suas escolhas formais como: câmera subjetiva, voz off, ritmo contemplativo e exploração simbólica do espaço, O curta *A escola e a Pandemia de Covid-19, pelos alunos da Escola Pública* mostra que a ausência do contato escolar afetou profundamente os estudantes, e que a volta à escola presencialmente representa também a retomada do direito de conviver, aprender e existir em comunidade.

Aluno ME: Finalmente dois anos sem vim para escola.

Aluno TM: Eu não aguentava mais EAD porque eu nunca me concentrava, sempre chegava alguma coisa me atrapalhava.

Aluno TM: Mas e aí você está em que turma?

Aluno ME: Eu estou na 801.

Aluno TM: Caramba na mesma turma que eu, dá pra sentar juntas.

Aluno TM: Eu estou muito animada.

Aluno ME: Eu tô com medo, você acha que esse tempo todo que a gente ficou fora da escola, eu acho que vai atrapalhar muita gente.

Aluno TM: Ah, eu também acho, mas eu acho que os professores vão ter cuidado de ensinar melhor e mais.

Aluno ME: Cuidado sim, eu acho assim, mas sei lá, acho que isso vai atrapalhar muito muita gente.

Aluno TM: É, mas a gente sempre dá nosso jeito, né?

Aluno ME: Verdade

Aluno YB: Ai, M. L., não aguentava mais a prova online, cara. Eu não entendia nada. Imagina fazer uma prova que você não sabia nada, finalmente que estou aqui. E a merenda, que saudade da escola.

Aluno S: Nossa, faz tanto tempo que a gente não vai pra escola.

Aluno S: Que turma você caiu?

Aluno MC: Na mesma que a sua, acabei vendo a lista de alunos e eu percebi que a gente caiu na mesma turma. Nossa vai ser muito legal.

Aluno S: E aí você tá preparado? Tanto tempo sem estudar.

Aluno MC: Com certeza. Eu também tô muito ansioso porque fazia muito tempo que eu não vinha pra escola. Eu tava com saudade de ver os meus amigos, poder brincar com eles e voltar a entender a matéria, né, porque tava muito difícil de entender de forma online.

Aluno S: Então, online tava bem difícil mesmo. Eu tive muita dificuldade, mas eu espero que na escola seja melhor.

Aluno CC: E aí cara, tudo bom?

Aluno VH: Oi mano, tudo bom.

Aluno CC: Como foi a quarentena para você e os estudos?

Aluno VH: Mano, estudar online é horrível, na moral!

Aluno CC: Eu gostei um pouco, é mais fácil de colar. Mas a gente só entende mesmo na aula, né?

Aluno VH: Na aula é bem melhor, a professora ali na frente te dando auxílio e nem todas as respostas você encontra na internet.

Aluno CC: Eu estava com a maior saudade de pegar ônibus.

Narrador MC: Agora, eu convido vocês a subir no ônibus para ouvir de nós, alunos, o que foi estudar durante o período da pandemia do covid-19 no ano de 2020.

Aluno NP: E como você fez para estudar em casa?

Aluna AC: [...] Já foi difícil para mim, que ainda consigo ter o wi-fi dentro de casa. Fico pensando essas pessoas que nem condição de ter uma internet ou de ter um aparelho, um telefone, né, para conseguir ver lá o que os professores estão passando ensinando. Mas enfim, o que eu achei difícil, né, é porque não é a mesma coisa que tá quando é o presencial, né. Os professores estão ali, você tira a sua dúvida, eles procuram a melhor forma, [...] a melhor maneira de falar, né. E nos passar informação ali. Eles procuram uma melhor maneira para poder fazer com que a gente entenda. Também tem a questão do toque, que é muito importante. Eles vão lá, “ó vem aqui e escreve no quadro, mostra o que você entendeu”, né. Mas as dúvidas, você discutir opiniões, você discutir assuntos. E dentro de casa é totalmente ao contrário: você fica ali de frente para uma tela, simplesmente você fica de frente para uma tela, os deveres e tudo escrito, só que a interpretação não é a mesma coisa de quando eu tenho um professor ali, ensinando presencial.

Aluno NP: Alguns dizem que os professores são chatos, agora todo mundo pode ver [...] mas foi difícil estudar?

Aluna AC: Ah, foi, foi complicado.

Aluna AC: Teve muitas matérias que, na verdade, eu não consegui entender. Mas teve outras que sim, ainda bem que tem ajuda do YouTube. Mas eu ainda prefiro e eu me arrependo de também de muitas coisas. Sabe, às vezes, de não ter dado tanto

valor que os professores merecem. Sinceramente, eles merecem demais seja o que for.

Aluna SJ: Agora sim, estudar para valer, porque online é muito mais difícil tudo, né. A gente tem que conciliar família e estudos. Ao mesmo tempo é algo muito difícil, mas a escola ajudou bastante então eu fiquei muito feliz por ter voltado.

Aluno PG: Eu senti foi a felicidade porque ficar em casa é muito ruim e eu gosto das pessoas, dos professores, do ambiente, tá ligado? Acho que é um lugar meio que também (para) esquecer os problemas e focar mais no futuro... Ah, é isso.

Aluno PP: Ah, pô, me senti mó feliz, tá ligado! Acho que voltar para escola foi da hora. Acho que ver os professores, os amigos, tudo, ambiente escolar e dar mais foco de estudar do que em casa. A gente lá em casa foi muito difícil e me senti feliz.

Aluno WL: É uma sensação muito especial tipo rever as pessoas que você não viu antes e a escola. Professora, é isso.

Aluno LF: Meu nome é L. F. Tô aqui falando (que) é muito ruim estudar dentro de casa porque a gente, às vezes, não entende nada. No colégio é melhor porque o professor conversa com a gente, explica melhor as aulas e às vezes a gente fica muito nervoso porque às vezes a gente fica confuso dentro de casa. Na aula, na escola, não, na escola o professor ele faz a gente entender melhor e quando ficava muito nervoso, eu sempre botava no meu status no WhatsApp. Aí vem muita gente conversar comigo porque é muito ruim só ficar dentro de casa. A gente não podia sair para conversar, mas quando a gente conversa, mas conversa distante, (...) pelo menos a gente tá conversando com o professor, com os amigos. É muito ruim ficar em casa, é muito ruim, copiando assim só vendo no Facebook (...) é muito ruim, muito ruim.

Aluno PA: Bom dia, meu nome P. A. e (...) é muito ruim estudar pelo Facebook. Tem que fazer deveres no Facebook, longe dos professores, sem ter a explicação deles eu tinha que pedir ajuda para minha irmã para me ajudar porque eu não entendia. E agora, voltando à escola, eu tenho como conversar com meus amigos distantes, com máscara e tem tudo aqui: álcool em gel na escola, todo distanciamento, não pode ter aglomeração e é muito ruim que tem que ficar fazendo dever pelo Facebook. É horrível e é muito melhor na escola.

Aluno RN: Bom como todos os meus amigos aqui falou que estudar em casa tá sendo difícil, (...) eu tô tão feliz de voltar aqui para a escola porque até bom porque eu não tô tendo muito tempo em casa para ficar estudando por causa que minha mãe, ela fica trabalhando muito, meu pai também mas a minha mãe trabalha em casa. Aí acaba que eu não posso ficar muito perturbando muito ela, aí eu tenho que ficar arrumando a casa, também tem que ficar cuidando da casa, aí eu acabo não tendo tempo para estudar então tem que ir para (aula) presencial para o único jeito de eu aprender alguma coisa. (...) Em casa não tá dando, aí eu tenho que vir mesmo.

Aluno TH: Quando eu voltei para escola no primeiro dia, fiquei ansioso. Fiquei sabendo (...) quando eu peguei o ônibus, cheguei aqui na escola, quando fui ver tinha esse grupo de ABC, aí tinha aquela distância de aluno, aí tinha outras coisas, não tinha recreio, não tinha é... A maioria das coisas que nós gostava, não tinha aí outras coisas. No final, a gente... Eu fiquei feliz, a metade dos meus amigos estavam aqui na escola, o resto não. Mas já tão voltando ao normal.

O que assusta, na verdade, essa camada da sociedade, promovendo ataques à escola, segundo Seffner, é o:

Fato de que tanto a instituição quanto seu corpo técnico têm cada vez mais influência na gestão das culturas juvenis, ou, no mínimo, de que é o território escolar que os jovens cada vez mais vivem suas manifestações culturais. Embora todo o barulho produzido por igrejas e famílias, é bastante evidente que estas duas instituições não têm mais o alcance que tinham na formação de jovens e crianças, quando comparado com a situação de algumas décadas atrás (Seffner, 2019, p.30).

Para finalizar, o papel da instituição escolar, de acordo com Lima (2012) quando cita Vigotski afirma que:

dizia que a escola é uma situação única na história do ser humano porque ela aloca tempo e espaço para a aquisição de instrumentos culturais que, de outra forma, não estariam acessíveis aos indivíduos e/ou não seriam adquiridos sem a mediação realizada por um outro ser humano (no caso o educador), ou seja, o indivíduo não os adquire sozinho (Lima, 2012).

Sendo assim, e parafraseando Paulo Freire (1996), podemos dizer que a escola é o lugar onde se aprende a pensar e a se posicionar no mundo, tendo como grande condutor dessa jornada, o professor.

3.2. Cena oito - Professor: quem enquadra e dá o start da aula de História.

*Até bem pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo. Quem roubou nossa coragem?*³⁴

Legião Urbana

Como já citei, costumo exercitar essa possibilidade de, dentro das aulas, investigar como os eventos são percebidos pelos estudantes, como eles se localizam, e se entendem que fazem parte da história que se constrói no dia a dia. Criei a consciência de pesquisadora que a profissão docente me proporcionou com a documentação pedagógica, a partir do meu contato com a universidade no curso de mestrado, um mestrado voltado especificamente para o estudo do Ensino de História. Nele, o conteúdo curricular e seus desdobramentos giram em torno da prática efetiva do exercício do magistério. É descrita perfeitamente por Nóvoa (2019, p. 201) ao falar sobre “essa dissociação entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes”.

Mas não estou aqui para criticar a Universidade como instituição, mas para alertar que é possível sim termos um acompanhamento, um suporte de troca de saberes e de, principalmente, escuta. Tem sido assim nesses dois últimos anos, quando pude assistir aulas das disciplinas com professores da universidade no ProfHistória e a participação no grupo de pesquisa do GEHPROF da UFRJ. Nóvoa é muito assertivo quando resume minha angústia:

Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes (Nóvoa, 2019, p. 202).

É urgente que se olhe para esse professor que está dentro da escola, que se crie uma rede de proteção e apoio, capaz de fortalecer e reafirmar a importância dele diante de uma sociedade que coloca a escolha em ser professor, como a profissão que sobrou, ou porque era

³⁴ Trecho da música “Quando o sol bater na janela do teu quarto”, de Legião Urbana (1989).

o curso mais fácil, ou por ser incompetente para fazer outra coisa, seguindo uma campanha silenciosa, mas massiva, para desqualificar a sua atuação.

Além de ser urgente, é para ontem, pois se antes as críticas eram veladas, hoje elas são explícitas e ventiladas nas redes sociais por grandes empresários que estão à frente de complexos escolares privados, como a Fundação Lemann. *É preciso estar atento e forte*³⁵ para dias que abrimos o Instagram e lemos essa colocação desrespeitosa, que faz professores os quais, em média, tem de 12 a 24 turmas, que dividem sua jornada diária em mais de duas escolas, pensarem algumas vezes em desistir:

“Brasil precisa atrair os melhores alunos para a carreira de professor, diz presidente da Fundação Lemann no programa Miriam Leitão”. Essa é a chamada no post do Instagram³⁶, publicado em 22 de outubro de 2025. Quando se aciona o som, vem a fala de Denis Mizne³⁷ carregada de desrespeito à uma classe de profissionais essencial para o funcionamento da sociedade.

Miriam Leitão: Você tem falado que para melhorar a qualidade da Educação se tivermos investimento no professor, agora vocês mesmos têm feito investimentos em qualificação de professor, o que mais o país pode fazer?

Denis Mizne: Você precisa fazer uma virada... Miriam, o que muitos países fizeram que é que a gente precisa atrair para a próxima geração os melhores alunos dessa geração irem para a sala de aula. O Brasil, ainda hoje, recruta os seus professores entre os 30% entre os piores alunos do Ensino Médio, então eu acho para quem não é um especialista em Educação, imagina meu filho estar indo para uma escola e ele vai aprender com os 30% piores alunos da sala anterior. Não é muito animador. É um desafio, então tem que se investir muito na formação continuada para tal. Os países que colocam educação como prioridade política maior, eles falam o seguinte: se você quer ser professor você tem que se formar nos melhores 30% da sua sala. Ser bem preparado, nesse jeito que eu comentei antes, e aí sim você vai para a sala. Claro que, para atrair, você precisa pagar, precisa ter respeito social, um pouco o ovo e a galinha, mas eu acho que o MEC fez um incentivo para quem tem nota alta no ENEM e quiser estudar licenciatura ou Pedagogia. O MEC está pagando uma bolsa, o pé de meia da licenciatura...” (sic).

Dessa forma, Seffner confirma o “ataque” ao docente proferido na entrevista dada pelo presidente da Fundação Lemann à Globonews como:

Está entre as profissões mais endeusadas e romantizadas do mundo certamente, e ao mesmo tempo está igualmente entre as mais controladas, sujeitas a pressões sociais e mal pagas tendo em vista o que exige em termos de formação (SEFFNER, 2019, p. 15).

Ana Maria Monteiro (2020) sai em defesa dos docentes ao chamar a atenção para a situação em que os profissionais da educação vivem, com jornadas de trabalhos extensas que

³⁵ Alusão à canção “Divino, maravilhoso”, autoria de Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1969, cantada por Gal Costa. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/248671/>. Acesso 01 nov. 2025.

³⁶ O conteúdo da entrevista está disponibilizado no Instagram e pode ser acessado através do link: <https://www.instagram.com/p/DQH6iRhj918/>. Acesso em: 28 out. 2025.

³⁷ Advogado formado pela USP, presidente da Fundação Lemann. É membro do conselho da Fundação Roberto Marinho e do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas).

variam de 40 a 60 horas semanais, turmas com 40 alunos, com salários defasados³⁸ e exposição à violência e a áreas conflagradas. Mas, diante de todo esse cenário de terror do qual ele está exposto, “acusações recaem sobre a sua formação incipiente, inadequada, desatualizada, excessivamente politizada!!!” (Monteiro, 2020. p. 208).

Sobre todos os ataques que nós professores e professoras vivemos, como citei alguns dentro do contexto da dissertação, vale lembrar que somos autores do que fazemos com o conhecimento que temos, e com o compromisso por uma educação pública e democrática como Monteiro aponta:

(...) diante de todo este quadro, encontramos muitos professores que, mesmo exauridos, mantêm o horizonte da emancipação, da concepção fundante da escola democrática, na contracorrente de um sistema que afirma com base em perspectivas econômicas, no individualismo e na competitividade, buscando atualizações, formações e efetivação de trabalho digno e comprometido com a justiça social (Monteiro, 2020, p. 208).

Essa resistência se dá no reconhecimento da autoridade do docente por ser Licenciado pelo Estado para atuar pelas políticas públicas de Educação, seja como servidor público ou não, pois segundo Seffner (2019, p. 34): “Manejam uma política pública, no caso a política pública da educação³⁹, cujo desenho tem elementos decididos em nível federal, em nível estadual e em nível municipal. Sua relação principal é com esta política pública”.

Sendo assim, nosso papel perante a sociedade vai muito além de servir aos interesses de grandes grupos privados, das famílias e dos alunos. Essa relação entre o aluno e o professor ou professora, é a relação com uma figura do Estado dentro do espaço da escola, que é público e deve seguir as regras, pois esse aluno está frequentando um espaço democrático. Ter consciência do papel que exercemos nos fortalece para lidar, como Seffner (2019, p. 34) bem coloca: “Assim como a sociedade faz pressões no sentido de colonizar a escola pública com valores familiares e religiosos, faz o mesmo com professores (...)”.

Além de todo os deméritos e desqualificação sofridos pelos professores, ainda somos vigiados na nossa liberdade de ensinar:

A liberdade de ensinar se encontra moderada pelo direito de aprender do alunos e alunas, pela gestão democrática da escola, pela tradição curricular da instituição onde ensinamos, pelos procedimentos da ciência que orientam a alfabetização científica, pelo compromisso que a escola tem com a alfabetização científica, por decisões coletivas tomadas no âmbito daquela unidade escolar ou daquele sistema de ensino, pelos direitos constitucionais de igualdade e não discriminação, e isso tem a ver com diálogo com os marcadores sociais da diferença, pelo compresso pelo pluralismo democrático em sala de aula, com o respeito as culturas juvenis, que devem encontrar

³⁸ Segundo o relatório de 2025 da OCDE disponibilizado em:

https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/brazil_d42263a0-en.html.

³⁹ Assegurado com base na legislação como na Base Nacional Comum Curricular de 2017 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

na escola um lugar de expressão, e pelo direito da antidiscriminação (Seffner, 2019, p. 35).

Na escola, a sala de aula de História é esse lugar onde se deve assegurar o espaço seguro em que os jovens possam experimentar, falar e debater sobre a sua cultura. Faço destaque no vídeo em que a aluna descreve e sintetiza o que debatemos no decorrer desse texto: a importância de ações como essa que, no caso desta dissertação, foi possibilitada pelo uso do fazer do audiovisual estudantil.

Trabalhos de vídeos são muito importantes para os alunos e até mesmo para os professores porque ajuda eles na aprendizagem e alguns alunos fazendo vídeos incentivam inspiram outros alunos a quererem fazer também. O trabalho de vídeo nos leva a refletir sobre construções de novas construções do conhecimento. Para mim, os trabalhos de vídeo são muito importantes porque às vezes é sobre um assunto que você não conhece e aí você acaba se interessando, pesquisa sobre esse assunto e aí você acaba aprendendo uma coisa que não é muito falada no dia a dia. Daí você começa a enxergar as coisas de uma forma que você nunca tinha parado para pensar e sim trabalho de vídeo é muito importante porque o uso do vídeo como ferramenta de apoio ajuda muito algumas pessoas a ter conhecimento sobre assuntos que não são conversados nem mesmo em casa (Raffaely, 2022, 55 s)⁴⁰.

Essa autonomia pedagógica na sala de aula que aproxima a cultura juvenil para ensinar e explicar o mundo para novas gerações, por muita das vezes sofre perseguições. Isso ocorre porque apresentar para os alunos novas possibilidades de pensar, ampliando novas formas de ver e pensar o lugar em que ele vive, trazendo com emergência a consciência que ele é agente da sua história, é ameaçador. Não é só o conteúdo de história que se aprende nesse processo, esse processo abre caminhos para formarmos cidadãos capazes de transformar sua própria história de vida.

Tem sido uma tarefa difícil, nesses últimos anos para as disciplinas que lidam com as áreas de humanidades, ter a liberdade de cátedra. O surgimento de movimentos como o Escola Sem Partido encampou uma cruzada contra essa autonomia, como Seffner pontua:

é uma modalidade particular da liberdade de expressão concedida a uma categoria profissional, no caso professores e professoras, quando no exercício da função docente, tudo previsto em nosso ordenamento jurídico, e desde muito tempo (Seffner, 2019, p. 36).

Partimos, então, para a tarefa, a partir das ações, usando metodologias capazes de fazer com que nossos alunos e alunas nos enxerguem como professores, como detentores de uma função intelectual (Seffner, 2019). Dessa forma, combatemos a ideia de que professores podem ser substituídos por plataformas digitais, reforçada pela famosa frase “Dá um Google!”, ou de que essa geração seja formada por “nativos digitais”, como tantas vezes encontramos escritos em textos. Hoje, com a atualização desses debates, cai por terra essa

⁴⁰ O depoimento da aluna está disponível no YouTube e pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/shorts/L1tkAMdztM4>. Acesso em: 02 nov. 2025.

concepção de que professores são substituíveis, pois, com a pandemia de Covid-19, vimos que grande parte dos alunos apenas sabia “rolar a tela” e que o distanciamento da escola, assim como dos professores, influenciou de forma negativa várias áreas da vida dos estudantes.⁴¹

Cabe ao professor ter liberdade e autonomia para encontrar novas formas de ensinar História, contrariando os que pensam que vibramos na ideia de que *até bem pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo. Quem roubou nossa coragem?*⁴² Respondemos que nos reinventamos a cada dia, acreditando ser possível, sim, mudar o mundo e driblando a falta de coragem, diante desses dias. Como Seffner (2019, p. 37) bem escreveu: “com prudência para sobreviver às turbulências atuais.” Lembrando que mesmo extinto, o Movimento Escola Sem partido deixou rastros que com um simples sopro podem voltar a queimar.

Nesse momento, aquilo que vivia no automático passa a ceder um tempo para a reflexão. Que lugar é esse onde a minha prática acontece? Para e o por quê acho importante mobilizar a linguagem do cinema/audiovisual nas aulas de história? É possível, dentro de um mundo cada vez mais midiático, afetar os estudantes fechados e imobilizados dentro de uma sala de aula, tendo a sua frente a figura de uma professora? Movida pelas reflexões de Fernando Seffner (2019), levanto outros questionamentos: que metodologia usar para que o ensino de História ajude a produzir um futuro para os jovens, pois lhe fornece ferramentas e informações para entender a historicidade do mundo, situada aí a própria vida de cada um?

Tarefa essa que procurarei explicar a partir da prática do fazer audiovisual estudantil dentro da aula de História.

⁴¹ Uma pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado, em parceria com o gabinete do senador Flávio Arns (Podemos-PR) levantou dados acerca dos impactos da pandemia na educação no Brasil. Os resultados podem ser conferidos através do seguinte link:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em 06 nov. 2025.

⁴² Trecho da música “Quando o sol bater na janela do teu quarto”, autor Renato Russo, Banda Legião Urbana. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22494/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPÍTULO IV - MAKING OF: MINHA PRÁTICA EM AUDIOVISUAL ESTUDANTIL E TÉCNICAS E MÉTODOS PARA OPERAR EM SALA DE AULA.

4.1. Cena nove - Desafios e Potencialidades

Tendo em vista o cenário, que é a escola, e o personagem principal, o cinema/audiovisual, à medida que a Produção de Audiovisual Estudantil continua a se estabelecer como uma realidade nas escolas brasileiras, surge uma questão essencial que paira sobre os professores: como integrá-la de forma eficaz em suas disciplinas? Essa indagação intriga educadores que desejam se aproximar dos benefícios dessa metodologia, sem comprometer a integridade de sua matéria e se relacionando com o fazer do audiovisual.

O que proponho é essa parceria entre o Ensino de História e o Audiovisual. Ana Maria Mauad (2010), conjuga os saberes da sétima arte aos do ensino de história ao dizer que

As estratégias de elaboração dessa nova modalidade de escrita da história contam com a ampliação do diálogo entre conhecimento histórico e produção audiovisual, através do trabalho em parceria de historiadores e profissionais de cinema. Um trabalho no qual cada um colabora com o seu conhecimento e experiência numa produção coletiva que congrega as competências individuais (Mauad, 2010, p. 146).

Outro desafio enfrentado seria a respeito da formação docente. Nesse caso, aponto a necessidade da oferta de formação continuada ser oferecida por parcerias firmadas entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições já citada anteriormente (EPSJV-FIOCRUZ, CINEAD/LECAV, CINEDUC, MultiRio, Kumã). Tal formação envolve a compreensão do audiovisual como produção cultural, histórica e estética, capacitando e possibilitando o trabalho criativo, crítico e autônomo com os estudantes. Lembro aqui que quando iniciei a minha jornada, fui quase uma heroína, pois procurava as referências do fazer na Internet, nos vídeos do YouTube, comprava por conta própria ou pedia emprestado os equipamentos que precisava, trocava com colegas, que também se interessavam pelo audiovisual, experiências sobre o fazer. Mas o desafio maior era a falta de equipamento que pela fragilidade quebrava com muita frequência, isso se transforma com o passar do tempo como vemos em entrevista, Fresquet afirma que “na década de 1990 essa possibilidade surge com o aparecimento de câmeras mais leves, mais baratas e com tecnologia aplicada aos smartphones, que possuem softwares capazes de concentrar todo o processo técnico, desde a gravação, captação de áudio a edição”.

Para começar essa trajetória de como aplico o fazer do audiovisual em sala de aula, trago à cena o Cineclubismo. Quando insisto em falar do cineclubismo o faço por ser ele o passo inicial para que a prática do fazer do audiovisual estudantil alcance a qualidade e o

objetivo esperado, como podemos ver no relato⁴³ feito pelo ex-aluno Erick Soares em novembro de 2025, publicado do YouTube:

Oi, gente. Eu sou o Erick, sou estudante de Pedagogia na UERJ e vim aqui falar um pouco sobre como o audiovisual foi — e segue sendo — uma ferramenta potente para o meu ensino e aprendizagem. Eu sou educador popular e sou pedagogo em formação, no caso.

O audiovisual ainda tem sido transformador para mim. Eu fiz o Ensino Fundamental na Escola Grécia, e foi quando descobri o teatro e o audiovisual. A professora Lídia, que era minha professora de História, foi uma grande inspiração e uma grande facilitadora para que eu desenvolvesse esse meu senso crítico que tenho hoje enquanto militante, enquanto ativista. Eu costumo dizer “artista”, né? Que une arte e ativismo⁴⁴.

Foi ela que, junto com essa abordagem do audiovisual, fez com que eu conseguisse entender alguns conceitos. Antes, eu não compreendia muito bem o que era o racismo, como ele se dava, suas várias camadas e âmbitos sociais em que o racismo acaba nos afetando. (...) Ainda era difícil, para mim, entender que existiam — e existem — mulheres que estão numa corrida junto com homens e que elas estão desiguais nessa corrida, numa posição desigual.

A Lídia sempre trazia nas aulas de História todo o contexto para a gente: contexto teórico, leitura, debates... E o audiovisual chegava como a chave disso tudo, para que eu entendesse na prática como se davam essas relações: relações de poder, relações sociais. E não apenas assistindo ao audiovisual, mas fazendo o audiovisual. Porque, quando você faz o audiovisual, você precisa pensar sobre o tema, pesquisar sobre o tema, entender como a História retrata esse tema para que você possa criar o roteiro, editar, para que você possa montar todo o filme — montar todo aquele curta-metragem — e exibir para as pessoas. A partir da exibição, você entende como outras pessoas pensam e consegue defender o seu tema, porque você precisa defender o seu curta-metragem.

Então, acabou sendo uma ferramenta que fez com que eu entendesse onde se dava esse processo de ensino-aprendizagem de maneira facilitada. Eu comecei a compreender algumas coisas-chave que me fizeram escolher a Pedagogia. (...)

Quando eu via, dentro do audiovisual, nas aulas de História, nas discussões, na produção do curta, e também visualizando os curta-metragens que minha professora trazia, eu consegui entender por que existia o Capitão do Mato, qual era a função dele. E, não só isso: consegui entender porque, às vezes, acontecia uma grande revolução — não só na História, mas no próprio audiovisual. Porque a educação não transforma o mundo; ela transforma as pessoas, e as pessoas transformam o mundo.

Então, eu consegui compreender como, através dos movimentos sociais, como que através dos quilombos, havia transformação e luta contra a escravidão. Por quê? Porque, como diz um provérbio africano, “gente simples fazendo coisas comuns em lugares quaisquer consegue mudanças extraordinárias”.

Então, eu consegui entender como, através dessas lutas, a gente não só transforma o mundo, mas também documenta. E o audiovisual é uma forma de documentação, uma forma de registro, de resistência e existência. Então, eu consegui entender através do audiovisual muitos conceitos que eu não entendia antes e foi criando em mim um senso crítico que eu não tinha antes.

E uma das coisas que eu mais entendi foi que eu tinha que ir para a Educação, porque a injustiça em um lugar comum é injustiça em todo lugar — como dizia Martin Luther King. Eu fui crescendo dentro de sala de aula através do audiovisual, com o audiovisual e para o audiovisual. Isso se deu nas aulas de História.

E, hoje, eu trabalho com audiovisual: sou ator, sou diretor, sou roteirista e sou militante. Agora eu educo outras pessoas (Soares, 2025).

⁴³ O relato completo de Erick Soares está disponível na plataforma do YouTube no endereço eletrônico: https://youtu.be/vA_1v3iHfdk?si=ymLbB7lFXSfQ3SeK. Acesso em: 20 dez. 2025.

⁴⁴ Erick Soares é um jovem ativista da Unicef Brasil e fundador do Coletivo Arteração. Uma matéria sobre a sua história está disponível no site da Unicef e pode ser acessada através do seguinte link: <https://www.unicef.org/brazil/historias/o-meu-sonho-e-poder-alcancar-o-maior-numero-de-jovens-possivel>. Acesso em: 14 nov. 2025.

Assim como uma professora de Língua Portuguesa que enxerga a prática da leitura como passo importante para que seus alunos leiam e escrevam bem, isso também acontece com quem se propõe a produzir audiovisual na escola. Essa formação de público, acompanhada por debates, leva os estudantes à compreensão do audiovisual como produção cultural, histórica e estética, capacitando e possibilitando o trabalho criativo, crítico e autônomo com a próxima etapa, que é o fazer, utilizando a sua linguagem, ampliando o olhar para a sétima arte. Ressalto, aqui, que o audiovisual é o guarda-chuva para outros formatos que incluem tanto o cinema, vídeo e Televisão, como Bentes (2003), citada por, Adriana Fernandes expõe:

Aqui entendemos o cinema e o vídeo ou audiovisual sem fazer diferenciações significativas entre os dois, (...), que assim os concebem. A autora aponta, ao dialogar com o vídeo, um momento decisivo de embate, de “crise”, de reação que deriva do campo do cinema: o do audiovisual. Os dois se conflitam, mas um se híbrida com o outro, o cinema se modifica com a TV e o vídeo e a TV e o vídeo se modificam com o cinema (Fernandes, 2016, p.108).

Segundo Adriana Fresquet (2007, p.3), o cinema pode ser compreendido como um modo de pensamento, visto que, desde o Renascimento, reconhecemos que as imagens constituem um dos meios fundamentais pelos quais o ser humano pensa e elabora o conhecimento. Ao considerar o cinema como uma verdadeira máquina de pensar, capaz de produzir ideias e atravessar diferentes dimensões como a história, o tempo, o espaço, o real e o possível, o imaginário e o sonhado, Fresquet aponta que ele nos convoca a experimentar, de forma desperta ideias, sensações, projetos, lembranças, temores e desejos.

Trata-se, assim, de uma experiência estética e cognitiva que amplia o campo da reflexão humana e dos modos de relação com o mundo (Fresquet, 2007).

No caso da escola onde trabalho, essa prática de Cineclubismo consta como ação pedagógica e, portanto, ela acontece de forma periódica. Já foi mencionado anteriormente que a escola faz parte de um Projeto de Cineclubismo implantado pela política pública da própria rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Para esse desafio na escola onde trabalho, optamos por fazer um calendário onde as sessões acontecem em duas sextas-feiras a cada bimestre. São duas por termos 14 turmas na escola e, felizmente, um auditório que comporta mais ou menos cento e cinquenta pessoas.

Um dos principais desafios é garantir a periodicidade das sessões, evitando que se tornem eventos esporádicos, dada a rigidez das grades escolares. Para viabilizar essa prática, é fundamental amparar a proposta não apenas em sua relevância cultural, mas também na Lei nº 13.006/14, que assegura a exibição de filmes nas escolas.

A última ocorreu em agosto de 2025 junto com a Mostra Saci⁴⁵, em que os curtas dos alunos que foram selecionados para o Festival foram exibidos e debatidos pelos estudantes do GET Grécia e do Núcleo de Arte Grécia.

Imagem 7 - Sessão de CineClube



Fonte: Acervo da autora.

Entretanto, é importante reconhecer que a produção audiovisual ultrapassa a dimensão meramente técnica da interação entre professor e aluno, ou só de exibir filmes. Ela constitui, prioritariamente, um campo de elaboração intelectual e de geração de saberes⁴⁶. No desenvolvimento de um vídeo, o estudante não se limita à criação de um produto midiático, mas engaja-se em um processo formativo complexo, no qual a aprendizagem ocorre de maneira contínua. Dessa forma, o foco não reside exclusivamente no artefato final, mas, sobretudo, nas etapas de concepção, planejamento, domínio da utilização do equipamento, da linguagem, da produção e reflexão crítica no fazer e, depois, no compartilhar com o público que acompanha toda a prática.

⁴⁵ A Mostra Saci é um evento que exibe curta-metragens com os temas de folclore e cultura popular brasileira gratuitamente. Maiores informações sobre a Mostra podem ser vistas através do acesso do seguinte link: <https://folclorebr.com/mostrasaci>. Acesso em: 15 nov. 2025.

⁴⁶ A autoria compartilhada entre alunos e professores é enriquecedor para o processo formativo.

Dessa forma, diante do exposto ao longo desta dissertação, apresento alguns possíveis desafios, que são muitos, mas trago também a potencialidade do fazer audiovisual pelos estudantes, mobilizando saberes nas aulas de História.

4.1.1. Cena dez - Do conteúdo à experiência: História, escuta e audiovisual.

Eu, como professora, sempre tive a preocupação de dar significado aos conteúdos da disciplina de História que ensino nas aulas aos meus alunos. Esse conteúdo está ligado à educação formal dentro de uma escola de educação básica. A necessidade de dar sentido aparece durante as aulas, nas trocas que fazemos com os alunos, pois é importante ouvir o que eles trazem na bagagem de sua vivência e cotidiano.

A troca que acontece em uma aula participativa vai ao encontro do que Paulo Freire (1987) fala sobre uma visão dialética e dialógica do conhecimento para além dos muros da escola. O ensino de História possibilita, dessa forma, que o horizonte de ler e enxergar o mundo seja ampliado, colocando o aluno no centro da responsabilidade ao se reconhecer como agente histórico. Ao fazermos isso usando o fazer do audiovisual, dando possibilidades a esse aluno de escrever roteiro, selecionar temas e definir como esses temas serão usados, avançamos para além de considerar o aluno como sujeito da história: ele passa a fazer parte efetiva da dinâmica que acontece por meio de sua vivência, que vem das suas relações familiares, assim como das suas relações sociais com o seu cotidiano, que formam o currículo oculto.

Em sala de aula vivemos o presente, mas estamos estudando o passado. Esse passado pode ser resgatado de forma significativa para contextualizar as histórias criadas pelos estudantes, desde que o professor, que é o meu caso, pré-estabeleça um plano de aula, e é isso que vou debater neste texto a partir da análise dos audiovisuais realizados em conjunto com eles.

Neste contexto, emerge uma abordagem inovadora e promissora que alcança a possibilidade de unir o audiovisual aos conteúdos de História. Nesse caso, o tema Direitos Humanos vai fazer a ponte que liga os conteúdos da Disciplina História ao cotidiano vivido ou compartilhado pelas memórias familiares dos alunos durante o fazer do audiovisual em sala de aula, pois se faz presente na existência humana e é aplicável à toda Educação Básica. Afinal, amplia a perspectiva dos estudantes sobre questões éticas, culturais, sociais e ambientais. É, portanto, um terreno capaz de fornecer temas relevantes para produzir audiovisual e, dessa forma, promover aprendizado. Segundo Fabricia de Araújo:

Defendemos que a História escolar possui intensa relação com o universo dos direitos humanos. Os conteúdos de História podem evocar tal tema, e os direitos humanos podem se inserir em determinados conteúdos que fazem parte da própria tradição curricular. Entendemos o ensino de História enquanto um lugar de fronteira (Monteiro e Penna, 2011), assim, um espaço em que o diálogo e o encontro com os direitos humanos podem ser possíveis (Araújo, 2020, p.65).

Dessa forma, sigo observando como esses alunos mobilizam as suas reflexões sobre o conteúdo de história para elaborar roteiro que culminam em audiovisuais: Como trabalham as fontes de pesquisa? Como resolvem os empasses que surgem durante o fazer? Qual é o papel do professor nesse processo de criação, execução e divulgação?

Início essa jornada trabalhando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) por oferecer um conjunto de princípios que podem ser explorados de forma transversal no ensino de História, sobretudo quando articulados a práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes.

No início do ano estabeleço o planejamento anual colocando a Declaração de Direitos Humanos como conteúdo a ser dado. Essa necessidade vem acompanhada pela visão que eu, professora, enxergo como ponto essencial, pois a ideia que muitos alunos trazem é a que os direitos humanos servem para proteger bandidos. Ideia essa disseminada em larga escala nas mídias e redes sociais das quais eles frequentam. É comum ouvir as frases “Direitos humanos tem que ser para humanos direitos” ou “Direitos humanos é só para os bandidos”. Essa primeira sondagem é muito importante. Por conta disso trago para análise o curta realizado pelos alunos do nono ano onde esse tema foi exposto e trabalhado. Esse curta recebeu o primeiro lugar no Festival da UERJ nas modalidades: voto técnico e do júri popular. É importante salientar que antes do audiovisual ser feito há um passo a passo de ações.

Para dar início uso uma sequência didática que pode ser adaptada do sexto ao nono ano. Já com o oitavo e nono ano proponho uma análise mais sofisticada onde montamos em conjunto um quadro dos artigos que eles consideram mais importante relacionado a temas do cotidiano e levando no final do processo a possíveis enfoques e problematizações históricas.

No caso do audiovisual citado acima “Direitos Humanos para todos os humanos”⁴⁷ foi feito com base na sequência didática que se estabeleceu após o debate, convidamos os alunos para que em grupo escrevessem pequenos textos sobre o tema, após a escrita os estudantes são convidados a lerem para os outros grupos, tudo mediado por mim, professora, que nesse momento aproveito para aprofundar, ampliar ou desmistificar as ideias que aparecem.

⁴⁷ “Direitos Humanos para todos os humanos” é um curta-metragem que desenvolve uma reflexão de como uma parcela da sociedade, a qual carece de informação, enxerga os direitos humanos. O material está disponível em: <https://youtu.be/2bCFndOpoY>. Acesso em 16 nov. 2025.

Nesse processo a construção do saber é compartilhada, momento em que eu, professora, passo a ouvir o estudante como autor. Algumas vezes saem mais de um audiovisual, mas na sua maioria os alunos somam forças, selecionando trechos e ideias tiradas do conjunto geral para produzir um único audiovisual. Nesse momento se exercita a curadoria, abrindo mão do individual pelo coletivo, não existe mais o meu argumento ou roteiro passa a existir o nosso.

Após a “costura do roteiro” há a divisão das tarefas, que vão da escolha dos atores, de quem vai manusear as câmeras, da locação onde as cenas irão acontecer, de quem vai tomar conta da continuação das cenas para não ter erro de continuidade. Nesse curta lembro que a personagem principal fez a primeira cena usando tranças e na segunda parte já estava sem. Problema solucionado pelo uso de uma faixa no cabelo. Houve também o aprendizado com relação ao equipamento em relação ao som. Usaram dois celulares diferentes para captar o som, dando dessa forma uma diferença muito grande. Foi trabalhado a questão da posição da luz, o rosto do menino fica com a visibilidade prejudicada, pois a luz da janela da sala de leitura está contra ele e não a favor. Todos esses elementos são analisados na fase de pós-produção e quando possível são corrigidos refazendo. Isso serve como aprendizado para os próximos audiovisuais que o grupo irá realizar.

Isso envolve e mobiliza vários fatores como aponta Paola Leblanc (2012), no livro “A escola Entre Mídias: Linguagens e usos”, organizado pela MultiRio:

Um ambiente de criação audiovisual escolar que promove o protagonismo dos alunos, são ainda desenvolvidas e estimuladas a habilidade para o trabalho em equipe, a capacidade de gerenciamento de cronogramas, a distribuição de tarefas e outras práticas colaborativas fundamentais que fortalecem os quatro pilares da educação (Leblanc, 2012, p. 39).⁴⁸

Esses pilares da Educação que Leblanc cita são explicitamente mobilizados no ato de fazer o audiovisual, como posso comprovar pela minha experiência.

Os pilares da Educação da UNESCO foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor francês de Economia e Política, publicado no relatório “Educação: Um tesouro a descobrir”:

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

⁴⁸ Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos) foram propostos por Jacques Delors para a UNESCO.

- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors, 2010, p. 31-32).

O uso de diversas linguagens, como o cinema, exige que o professor de História as encare como partes fundamentais da nossa realidade cultural e política. Segundo Fonseca (2009, p. 212), essas linguagens são expressões vivas de lutas e vivências históricas. Diante desse cenário, somos convidados a repensar o ensino de História para que ele faça mais sentido na vida dos alunos. A prática em sala de aula me mostrou que a produção audiovisual é uma ferramenta potente para exercitar os pilares do 'aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver'. Assim, o audiovisual sai do lugar de acessório e se torna um elemento central para compreender a realidade sociopolítica, através da criação coletiva dos alunos, conforme detalharei nas análises dos vídeos a seguir.

O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e os conhecimentos— logo, as diversas linguagens (Fonseca, 2009, p. 212).

Essa prática do audiovisual não busca apenas a técnica, mas a construção de espaço de escuta e troca, fundamental para o Ensino de História. Nesse sentido, conforme aponta Ana Maria Monteiro (2007), para que nossas aulas resultem em aprendizagens significativas e se tornem espaços de reflexão crítica, é imprescindível ter tempo para ouvir os estudantes. A autora destaca que, por meio do diálogo fundamentado no conhecimento histórico, podemos contribuir para a superação de preconceitos, sendo necessário selecionar, entre os inúmeros conteúdos possíveis, aqueles que ofereçam contribuições fundamentais para a formação desses alunos.

4.2. Cena onze - Em cartaz... Olhar sobre o conjunto da obra.

Nesta cena onze, as luzes se acendem e a projeção termina, dando lugar à análise crítica do que foi vivenciado. É o momento de examinar o “conjunto da obra” não apenas

esteticamente, mas pedagogicamente, apresentando os resultados alcançados pelos estudantes e as reflexões que emergiram durante o fazer do audiovisual nas aulas de História.

O que proponho é essa parceria entre o Ensino de História e o Audiovisual. Ana Maria Mauad (2010), conjuga os saberes da sétima arte aos do ensino de história ao dizer que

As estratégias de elaboração dessa nova modalidade de escrita da história contam com a ampliação do diálogo entre conhecimento histórico e produção audiovisual, através do trabalho em parceria de historiadores e profissionais de cinema. Um trabalho no qual cada um colabora com o seu conhecimento e experiência numa produção coletiva que congrega as competências individuais (Mauad, 2010, p. 146).

Essa junção da sétima arte com a disciplina história pode ser vista na análise cinematográfica que faço dos audiovisuais selecionados no corpo desta dissertação e outros no Site Entre uma aula de História e outra... Um curta. como: *Os invisíveis*, *Uma Carta para Anne Frank*, *Re- Tratos*, *A Pandemia de Covid-19 pelos alunos da Escola pública*, *Todo dia é 20 de Novembro*, *A cor da Pele Importa?*, *Uma foto, várias memórias*, *O Enigma da Maleta*, *Pobreza Menstrual*, *Máscaras*, *Cale-se*, *Brinquedo não tem Gênero*, *Dois Momentos para pensar*, *Piercing*, *A casa que roubava almas*, *E agora professora?*, *Direitos Humanos para todos os humanos* e a sequência de quatro vídeos sobre Quilombos, esse último fugindo do padrão dos curtas anteriormente citados.

Costumamos iniciar o tema sobre Direitos Humanos a partir do seu surgimento em 1948 com o fim da Segunda Guerra Mundial. A Declaração foi estabelecida e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. As atrocidades e violações massivas dos direitos humanos testemunhadas durante o conflito bélico evidenciaram a necessidade de a comunidade internacional instituir um conjunto de direitos fundamentais para a proteção universal do indivíduo.

A inevitável a associação das violações ao holocausto e ao tratar desse tema nas aulas de história criando textos que possivelmente se tornam roteiros para curtas mobilizamos questões sobre Memória. Trago como análise o curta Crimes Contra a Humanidade, produzido pelos estudantes da Escola Municipal Grécia, a partir de um trabalho nas disciplinas de História e eletiva em que os estudantes usaram referências do conteúdo de História e de imagens da internet para criar uma narrativa sobre desumanização, memória e violência. Durante a produção, pensaram na luz, nos sons, na forma de filmar e nas interpretações dos atores, relacionando tudo isso com o que estudaram sobre a memória histórica. Foi debatido e conversado sobre ideias que falavam sobre os silêncios e as disputas sobre o passado.

Essa disputa pelo passado ficou muito evidente em relação aos outros grupos que foram perseguidos durante o extermínio do Holocausto como os ciganos, os homossexuais, os presos políticos. Houve um momento muito significativo no percurso do curta quando um grupo de alunos atentou que em nenhum dos documentos pesquisados apareciam os negros. Essa questão aguçou a curiosidade de levantar os porquês e também a de especular sobre o desfecho do fim da guerra com a derrota da Alemanha que liderava o grupo do Eixo. Caso eles tivessem saído vitoriosos, segundo um aluno, não existiriam mais negros, pois sem ter uma perseguição organizada eles já são eliminados imagina tendo os campos de concentração organizados para matar as pessoas. Segundo Ana Maria Monteiro e Thays Merolla:

A abordagem do passado a partir de questões emergentes abre a possibilidade para pensar passados outros, com outros “enredos” e outros personagens e relações de poder, e viabilizar a compreensão da historicidade do social e de uma noção de tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente e passado estabilizados (Monteiro; Merolla, 2020, p.152).

Além das discussões na sala de aula, usaram livros importantes sobre o Holocausto, como *O Diário de Anne Frank* e fragmentos de *É Isto um Homem?*, de Primo Levi e o filme *O menino do Pijama Listrado*. Esses relatos ajudaram a entender melhor o lado humano do sofrimento e como transformar isso em textos que depois viraram roteiros. Também foram pesquisadas muitas imagens históricas, como fotos de campos de concentração, pessoas perseguidas ou vivendo situações de violência. Essas fotos foram usadas na abertura do curta, junto com sons de tiros, até finalizar com a entrada de um campo de concentração, dando início dessa forma a sequência que os atores entram em cena, acompanhados de uma trilha sonora triste, que cria uma sensação de luto e reflexão. A trilha sonora é fundamental para que haja um envolvimento emocional.

No filme, os atores começam na escuridão caminhando em direção a luz. Isso não é só um efeito bonito: tem um significado. A escuridão representa aquilo que fica escondido na história aquilo que, como diz Michael Pollak (1989, p. 8), faz parte das “zonas de sombra”, onde existem “silêncios e não-ditos”. Quando os atores vão surgindo da escuridão, isso simboliza a saída desses silêncios, como se as personagens viessem à tona saindo do “coletivo”, individualizando-se em Anne, Hannah e Matheus. Os dois narradores dividem a trajetória das perdas, do que deixou de existir conduzindo as vítimas que saem do escuro (do esquecimento) deixando claro que não existe ignorância dos acontecimentos.

Isso se explica, segundo Pollak (1989, p. 4), pela existência de “memórias subterrâneas [...] silenciosamente subversivas”. É como se o filme mostrasse exatamente isso: trazer à luz algo que muita gente tenta esconder ou esquecer. Por isso, o espaço da cena vira

também um espaço de aprendizado: caminhar para a luz é dar visibilidade ao que é importante lembrar. Durante os debates a perseguição ao povo judeu abriu espaço a temas do cotidiano dos estudantes como Racismo, Homofobia e intolerância religiosa. Foram narrados vários depoimentos do que muitos já haviam vivenciado e que ali, naquele momento, aproveitavam para externar com dor, mas com o alívio de serem ouvidos. Esses depoimentos não aparecem no curta mas são parte da construção pedagógica do roteiro. Nesse sentido como aponta Circe Bittencourt:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também as formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral etc (Bittencourt, 2008, p. 106)

A história do curta começa falando do Holocausto e depois amplia para outras violências, como escravidão, migrações forçadas, intolerância religiosa, orientação sexual e outras perseguições atuais. Os livros de Anne Frank e Primo Levi ajudaram muito a entender como a violência não é só física, mas também emocional e simbólica.

Colocar fotos do passado, e fotos de atrocidades do presente junto com som de tiros, foi uma forma de conectar passado e presente, mostrando que a desumanização infelizmente continua acontecendo. As imagens ajudam a nos lembrar, porque como diz Pollak, são um tipo de “memória coletiva”. Ele também fala que toda memória envolve escolhas: o que lembrar e o que esquecer. Por isso, a seleção das imagens pelos estudantes também foi um gesto político: escolher o que não pode ser esquecido. Uma parte dessas fotos pertencem ao meu acervo pessoal de quando visitei um campo de concentração e do trabalho sobre Ditadura Militar realizado por outra turma da escola.

Uma das partes mais fortes do curta é quando os nomes das pessoas viram números. É nesse momento que os alunos escolhem os nomes dando dessa forma a referência a Anne Frank e a Hannah Arendt. Esse gesto mostra como a desumanização funciona: tira a identidade de alguém. Perde-se o nome e toda uma história que ele carrega com a sua memória. A violência inicia-se com esse apagamento do nome. Como Toquinho (1987) em sua música⁴⁹ já cantava:

Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim (Toquinho, 1987).

⁴⁹ Música: Gente tem sobrenome - Toquinho (1987).

Primo Levi conta isso quando fala sobre seu próprio número, a dor e a violência simbólica de ter um número (174517) gravado em seu braço, substituindo seu nome e toda a sua história pessoal. Para representar esse fato alguns alunos optam por usar seu próprio ano de nascimento como números grafados nos braços. Já Anne Frank faz o contrário: ao contar sua experiência em forma de diário, ela recupera sua voz, pela escrita, pelo registro que perpetua sua história. No curta, quando os números nos braços são mostrados para a câmera, a substituição dos nomes por números expressa, de maneira incontestável, o processo de desumanização característico dos sistemas opressivos, que reduzem vidas humanas a estatísticas. Quem assiste é colocado diante do sofrimento e do apagamento da identidade imposta às vítimas. O gesto atua como uma chamada à empatia, à reflexão crítica e ao reconhecimento de que cada número corresponde a uma vida que teve sua história interrompida por práticas de violência extrema.

O curta *Crimes Contra a Humanidade* é uma produção que junta estética, pesquisa e memória. Ele não mostra só a violência física, mas também seus efeitos na memória e na história. Usando referências como as histórias de Anne Frank, Primo Levi, o racismo, o capacitismo, a homofobia, a intolerância religiosa. O curta reforça que lembrar é um ato político: existe sempre uma disputa entre lembrar e esquecer.

Com isso, o curta não apenas fala sobre desumanização, mas também chama o público e a escola para assumir o compromisso de lembrar, algo essencial para defender os direitos humanos.

Nesse sentido o audiovisual estudantil que desenvolvo dialoga de forma consistente com a concepção de *storytelling* descrita por Loures (2018). Ao propor que estudantes criem roteiros, realizem gravações e construam narrativas próprias como no caso dos curtas “Uma carta para Anne Frank” e “Re-Tratos” mobilizo exatamente a “arte de contar histórias usando técnicas inspiradas em roteiristas e escritores”, conforme definido no texto de Loures (2018) enfatiza que o *storytelling* se caracteriza por narrativas curtas ou seriadas que evidenciam acontecimentos cotidianos que casa com a proposta da micro-história, transmitem ensinamentos e articulam ideias enriquecidas por múltiplas fontes.

Essa prática do audiovisual estudantil vai ao encontro dessa definição: os estudantes utilizam elementos do cotidiano escolar, referências históricas, e debates sobre identidade, racismo, memória e território como matéria-prima narrativa. Assim, o audiovisual torna-se não apenas um produto estético, mas um espaço em que conceitos, análises e vivências se

transformam em narrativa histórica com significado, apropriando-se das ferramentas do contar histórias para dar voz aos sujeitos, exatamente como propõe o *storytelling*.

Durante a construção da narrativa, o estudante se envolve com o conteúdo e o professor realiza seu trabalho de orientação. O aluno assume protagonismo criativo enquanto o professor age como mediador, oferecendo referências, direcionamento metodológico e suporte crítico. O percurso de criação, pesquisa, escolha do tema, escrita de roteiro, gravação, edição, operacionaliza esse envolvimento ativo e significativo com o conhecimento histórico.

Portanto, trago o *storytelling* para a minha prática não apenas incorporando sua técnica, mas também materializando seus princípios pedagógicos: engajamento, uso criativo da linguagem narrativa e audiovisual, integração entre conhecimento e experiência, e fortalecimento da autoria estudantil.

Tanto no curta Uma Carta para Anne Frank quanto no Re-tratos, optou-se pela estética da narração de uma história. Ambos os curtas nasceram de um confronto direto com a realidade que os estudantes viviam ora pelos noticiários, como no caso do assassinato da vereadora Marielle Franco⁵⁰ como da guerra de facções no subúrbio do Rio de Janeiro — no caso, na Cidade Alta —, em diálogo com o conteúdo desenvolvido nas aulas de História. A produção de textos pelos estudantes, além de fornecer material para os curtas, também cria evidências e registro de fatos do tempo presente.

O curta⁵¹ usa a voz da menina narrando como um fio que guia a história. Isso funciona como uma narração em off, quando a gente escuta quem conta, mas não vê a fala acontecendo na tela. Esse recurso ajuda o público a sentir mais emoção e a entender o assunto com calma.

As fotos dos alunos negros e pardos aparecem durante a narração e funcionam como imagens de arquivo da própria escola, trazendo o cotidiano e mostrando rostos reais. Isso cria um efeito forte de identificação, porque quem assiste percebe que a luta da Marielle não é distante, ela continua nas novas gerações.

Quando alguns alunos usam folhas no rosto, o curta trabalha com uma metáfora visual: as folhas parecem esconder um pouco a pessoa, mas também mostram que ali existem sementes. As folhas simbolizam que esses estudantes são aquilo que Marielle deixou: força, crescimento e esperança, como quem planta algo para o futuro. É uma ideia simples, mas marcada na imagem, como o *storytelling* pede: curta e inesquecível.

⁵⁰ Marielle Francisco da Silva (1979-2018) foi uma socióloga, política e ativista brasileira. Se elegeu como vereadora para a Legislatura 2017-2020 mas em 14 de março de 2018 foi assassinada a tiros, junto de seu motorista Anderson Pedro Mathias Gomes, no bairro Estácio, na região central do Rio de Janeiro. Marielle era feminista, defendia os direitos humanos e era contra a intervenção federal de 2018 no Rio de Janeiro.

⁵¹ O curta está disponível em: <https://youtu.be/qivNqDqVnpI?si=Qpn6kI7ELYxor0fW>. Acesso em: 12 out. 2025.

O uso de retrato e colagem (fotos enfileiradas em um fundo branco remetendo a foto de documento) aproxima o curta da ideia de álbum de memórias. Esse tipo de escolha visual faz o curta parecer uma homenagem construída a partir das pessoas da própria comunidade escolar.

No final, a transição do rosto da Marielle para o rosto da menina usa um recurso visual em que um rosto se transforma no outro de forma parecida, no mesmo enquadramento. Essa transição mostra, visualmente, que sempre virão outras pessoas para continuar de onde a vereadora mais votada da cidade do Rio de Janeiro parou, interrompida pela violência e pela disputa de poder que assola o cenário da cidade do Rio de Janeiro.

“Marielle segue viva em quem continua a contar a sua história”.

O curta, assim, mistura emoção, política, denúncia, busca por justiça e poesia nas imagens, usando elementos simples (voz, fotos, folhas e transição de rosto) para transmitir a mensagem central: a luta de Marielle virou semente e continua nos jovens que agora contam sua história dentro de um espaço potente, que é a escola.

"Uma Carta para Anne Frank", como já falei, também usa o recurso da narração em off. Ele é fruto da mobilização da literatura (a escola havia recebido vários exemplares da história em formato de história em quadrinhos), das aulas de História, do filme *Minha Querida Anne Frank* (exibido na sessão do Cineclube), da poesia (*A Borboleta de Pavel Fridman*), e das comparações durante as aulas com a situação dos locais onde os alunos moravam. Isso porque quem residia⁵² na área do Comando Vermelho (CV) não podia transitar onde a facção rival era a do Terceiro Comando Puro (Complexo de Israel), e vice-versa.

Das lembranças deste trabalho, trago algumas bem significativas, como as falas dos alunos: “Ninguém viu que as pessoas estavam morrendo dentro dos campos de concentração só por serem diferentes dos alemães?”; “Nesse tempo não existia Lei, né?”; “Onde eu moro, lá na Cidade Alta, pode ser considerado um campo de concentração.”; “Porque as pessoas não reagiram?”; “Lá [na favela] usam também fornos para queimar as pessoas, mas são feitos de pneus.”; “Lá, os vacilões e X9 têm a cabeça raspada para marcar a pessoa que está na mira dos traficantes.”; “Quando tem invasão, algumas pessoas saem com a roupa do corpo, deixando tudo para trás.”; “Usar vermelho é perigo onde moro.”; “Usar branco na segunda e na sexta-feira também ficou perigoso.”

Podemos ver, dessa forma, os alunos traçando referência entre o passado e o presente. Como sair de uma aula dessas sem pensar em como mostrar para eles que tudo isso é

⁵² Essas são as principais facções criminosas do Rio de Janeiro e que cotidianamente interferem na vida de trabalhadores e estudantes.

construção de homens de carne e osso? Como mostrar para eles que a omissão da sociedade em não se mobilizar para deter o avanço das atrocidades faz a diferença?

Diante da angústia das perguntas, criei atividades para fortalecer o senso crítico, o debate e a importância das Leis em uma sociedade. A pergunta “Naquela época não existia Lei?” foi uma das que mobilizei para responder: “Existia, mas novas Leis são criadas a fim de favorecer um grupo. Cabe à sociedade estar atenta e se mobilizar contra elas.” Hoje, essa possibilidade de mobilização aumentou muito com o mundo digital. Em segundos, grande parte da população que possui internet, logada em uma rede social, consegue saber o que está acontecendo, ao contrário de tempos passados.

Uma das dinâmicas que uso para fortalecer o debate e o senso crítico nos estudantes sobre a questão da importância de proteger a vida humana é a de utilizar o sistema de classificação por cores implementado pelo Governo Nazista. Após essa aula, faço a distribuição aleatória de triângulos cortados de várias cores. A sala já está dividida em grupos, com cartolinas, colas, hidrocor, uma tabela para lembrar a cor correspondente de cada grupo perseguido e uma cópia da Declaração dos Direitos Humanos em cima das mesas para auxiliar na construção dos argumentos. Faço uma fila na porta da sala de aula, e cada aluno tira um papel que não pode ser trocado em hipótese nenhuma e escolhe um lugar para sentar.

Ao terminar de distribuir os papéis, peço que eles se agrupem conforme as cores. É normal que alguns alunos não queiram ficar com a cor que tirou. Esse momento é de extrema importância, pois gera um debate público em sala de aula em que ele é convidado a dizer o porquê de não quer estar no grupo que hipoteticamente ele seria homossexual, antissocial, testemunha de Jeová, ciganos ou Judeu. Falas como “Como posso defender uma coisa que abomino?” ou “Bandido bom é bandido preso ou morto.” Diante de toda polêmica ele fica no grupo do qual tirou o triângulo colorido inicialmente, participando só com o corpo presente dos debates levantados pelo grupo. Isso possibilita o que várias vezes presenciei: que alguns repensassem suas opiniões iniciais a partir do momento em que ouve o outro ou que tomassem contato com outros argumentos. É preciso apresentar para esses estudantes outros pontos de vista.

Depois, eles seguem o roteiro que está sobre a mesa. Esse roteiro pede que criem argumentos a partir de suas próprias ideias e também do que estudaram no início do ano sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, para argumentar, a partir de suas ideias e da Lei, para não serem mandados para um hipotético campo de concentração. Os grupos têm suas argumentações avaliadas pelos demais grupos, no final da apresentação de todos, se alcançaram ou não êxito. Para não ficar muito extenso, costumo reduzir os grupos perseguidos

pelo regime nazista para: Judeus, Testemunhas de Jeová, Homossexuais do gênero masculino, Lésbicas, Militantes Políticos, Alcoólatras, Pessoas com Deficiência, Feministas e Ciganos.

Quadro 1 – Códigos de identificação utilizados pelo regime nazista em campos de concentração

Cor / Símbolo	Representação (Iconografia)	Grupo Perseguido
Triângulo Amarelo		Judeus
Triângulo Preto		Grupos classificados como “antissociais”: lésbicas, feministas, pessoas com deficiência, alcoolistas, militantes políticos e outros rotulados como “desviantes”.
Triângulo Marrom		Ciganos (Romani)
Triângulo Rosa		Homossexuais do gênero masculino
Triângulo Roxo		Testemunhas de Jeová

Fonte: Elaborado pela autora, com base em documentação histórica sobre o sistema de marcações adotado pelos nazistas.

Imagem 8 - Atividade sobre direitos humanos



Fonte: Acervo da autora.

Depois de toda a apresentação da atividade, os alunos são convidados a escreverem sobre o assunto. Os textos em forma de redação e poemas são corrigidos e depois lidos para a turma. Cito como exemplo o Poema da aluna MC e a Carta da aluna MT, que, no caso, deu origem ao curta *Uma Carta para Anne Frank*, que vou analisar utilizando a linguagem cinematográfica nesse momento. Lembrando que a construção do audiovisual/vídeo/curta é uma construção de autoria compartilhada, onde eu, a professora, vou apresentando referências de outras obras e ouvindo dos alunos as referências deles, colocando em prática as técnicas da linguagem cinematográfica possíveis. É nesse momento que passo a conhecer outros filmes, séries e livros indicados pelos alunos. Foi dessa forma que conheci o filme *A Guerra de Anna*, de 2018. Trouxeram essa referência porque o texto que seria lido em *off* para o curta era pesado e dramático assim como esse filme indicado.

A forma que uma parte do grupo queria que fosse densa — no auditório escuro, com a voz em *off* de alguém tentando se esconder — deu lugar à exploração da liberdade. Afinal, Anne Frank estava morta e, portanto, livre para viver. Vi nessa construção as possibilidades que a sétima arte proporciona, que é o exercício da imaginação e da criatividade. Vi também o conflito entre os grupos pela disputa de ter suas sugestões acatadas, esses conflitos entre os grupos são normais e se apresentam em quase todos os trabalhos coletivos proposto no fazer

do audiovisual estudantil, pois além de serem adolescentes em formação, buscam a validação das suas ideias.

O curta *Uma Carta para Anne Frank* constrói sua narrativa por meio de escolhas precisas da linguagem cinematográfica que estabelecem paralelos sensíveis entre duas infâncias separadas no tempo, mas atravessadas pela experiência do medo e da violência. Desde a cena inicial, em que a menina brinca no jardim soprando bolhas de sabão, nota-se o uso de planos abertos, fechados e médios, que ressaltam a delicadeza do gesto e a textura efêmera das bolhas. A iluminação natural, incidindo diretamente nas superfícies translúcidas, permite que as bolhas reflitam múltiplas cores, criando uma metáfora visual da fragilidade da infância: bela, luminosa, mas facilmente rompida.

A chegada da avó com a caixa embrulhada em papel amarelo é apresentada de forma pausada, evidenciando o uso de ritmo narrativo lento e com planos de detalhe para acompanhar o ato de abrir o pacote. Esse gesto é carregado de simbolismo: o amarelo, historicamente associado aos judeus perseguidos no regime nazista, ecoa o conteúdo que será revelado, *O Diário de Anne Frank*, aqui em sua versão em quadrinhos e com uma carta. O ato de desembulhar, filmado lentamente, funciona como um dispositivo de revelação, aproximando espectador e personagem da descoberta e preparando a transição do cotidiano para a memória histórica.

Ao iniciar a leitura da carta deixada por outra menina, moradora de um território marcado pela guerra de facções no Rio de Janeiro, a montagem articula o diálogo entre tempos e espaços, sugerindo paralelos entre o confinamento imposto pela violência urbana e o confinamento vivido por Anne Frank durante a Segunda Guerra Mundial. É utilizado o uso de voz em *off*, recurso que cria intimidade e dá peso ao testemunho. A descrição de tiros atravessando paredes e granadas explodindo do lado de fora reforça a sensação de espaço vulnerável, conceito trabalhado pela câmera ao contrastar a tranquilidade inicial do quintal com a narrativa de medo trazida pela carta.

O curta constrói, assim, um contraponto visual e sonoro entre dois mundos: o silêncio luminoso do quintal e a violência que ecoa na experiência da menina que escreve. A referência à perda da prova da escola e da festa expressa a interrupção da rotina infantil, mas o texto ressalta que, diferentemente do destino trágico de Anne Frank, sua história teve um desfecho mais feliz. Essa comparação conduz a narrativa para uma reflexão sobre desigualdades, violências e preservação da vida.

No desfecho, a menina, que simbolicamente representa Anne Frank, folheia o livro lentamente. O gesto demorado, acompanhado por *close-up* nas mãos, evidencia a memória,

reforçando o respeito à história e ao legado de Anne. Ao devolver o livro à caixa e encontrar as borboletas de papel, o filme utiliza a borboleta como símbolo de transformação, liberdade e esperança, elementos recorrentes em narrativas sobre memória e resistência.

A sequência das borboletas sendo penduradas nas árvores retoma o jardim inicial, reconfigurando-o como espaço de lugar seguro e ressignificação. As cores das borboletas e a leveza do movimento contrastam com o peso da carta. A menina retorna à brincadeira com as bolhas de sabão, e o filme encerra com um plano final fixo na borboleta amarela, que funciona como síntese visual: a memória de Anne Frank (cor amarela), a juventude e a persistência da esperança em meio a forças destrutivas.

Esse fechamento reforça o sentido geral do curta, que articula poética visual, memória histórica e denúncia social, utilizando os recursos da linguagem cinematográfica para aproximar espectadores de realidades distintas, mas unidas pelo desejo universal de segurança, dignidade e liberdade. A obra encerra-se ao som da música "Amanhã", de Guilherme Arantes (1977), cuja escolha gerou uma intensa polêmica durante a produção. Embora os estudantes tivessem ciência das rígidas políticas de direitos autorais do YouTube e fossem orientados a buscar alternativas de músicas livres em plataformas como o *Bensound* ou na própria biblioteca de áudio do YouTube, o grupo recusou a substituição. Assumindo conscientemente o risco de ter o vídeo bloqueado, insistiram na manutenção da faixa, cuja letra evoca um futuro de esperança e renovação, essencial para a mensagem final que desejavam transmitir:

Amanhã será um lindo dia
Da mais louca alegria
Que se possa imaginar
Amanhã, redobrada a força
Pra cima que não cessa
Há de vingar
Amanhã, mais nenhum mistério
Acima do ilusório
O astro rei vai brilhar
Amanhã a luminosidade
Alheia a qualquer vontade
Há de imperar, há de imperar
Amanhã está toda a esperança
Por menor que pareça
O que existe é pra vicejar
Amanhã, apesar de hoje
Ser a estrada que surge
Pra se trilhar
Amanhã, mesmo que uns não queiram
Será de outros que esperam
Ver o dia raiar
Amanhã ódios aplacados
Temores abrandados
Será pleno, será pleno (Arantes, 1977).

No percurso dessa análise dos curtas trago uma outra sugestão para a sua execução do fazer do audiovisual estudantil, que nasce de debates ou discussões trazidas pelos estudantes como no caso do *Brinquedo não tem gênero* e *Dois momentos para pensar*.

Em ambos os curtas podemos teorizar com Adriana Fresquet (2021) quando fala sobre o ato de desaprender. Segundo ela, "[...] tão importante é a disposição para aprender, quanto a determinação para desaprender. Fazer da educação uma possibilidade de experiência nos remete a um aprender em três tempos: aprender, desaprender e reaprender"⁵³. Esse aprender de que Fresquet fala, é aquele que o estudante traz das vivências no seio de sua família. Com ideias pré-estabelecidas como “homem não chora” “brincar de panela é coisa de menina” entre outras.

Tais ideias foram construídas a partir de afetos com um pai, mãe ou outros familiares. A experiência da qual Fresquet se refere, de desaprender utilizando o cinema, é possível, pois esse estudante, ao assistir cenas onde ele vê o contrário, permite que ele desaprenda o que tinha como pré-estabelecido e reaprenda que o ato de chorar não tem gênero, faz parte da natureza humana, e que panela é um objeto que não determina ser mais homem ou menos homem.

Cito, por exemplo, dois vídeos desenvolvidos a partir de dois questionamentos em minha aula de História em que um aluno, ao ver, no caminho para a escola, uma motorista de ônibus mulher da linha 940, Zona Norte do Rio de Janeiro, presumiu sua sexualidade pois dirigia um ônibus. Este comentário deu origem a outras histórias, como a de uma aluna que defendeu a motorista e aproveitou para criticar a mãe que um dia fez pouco caso do presente que uma visita levou para a filha recém nascida, uma bola, pois, para a sua mãe, bola "é coisa de menino". Desta discussão surgiu a o roteiro para o curta *Brinquedo não tem gênero*⁵⁴ (2018) e *Dois momentos para pensar*⁵⁵ (2018), Assim, concordo com Fresquet em entrevista em 2021, pois vejo que o audiovisual é capaz de promover essa experiência na escola de desaprender, de desnaturalizar podendo dessa forma pensar o mundo por outros ângulos.

Ao contar isso, algumas pessoas podem estar pensando “não pode ser, estamos em pleno século XXI, com todas as informações e debates como alguém ainda pode pensar dessa

⁵³ Em entrevista concedida ao canal no Youtube "Apostila de Cinema", episódio 51. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VFAiv9WFcIs>. Acesso em: 21 dez. 2025.

⁵⁴ “Brinquedo não tem gênero” é um curta-metragem produzido por alunos do Ginásio Carioca Grécia. O curta está disponível em: https://youtu.be/QzDYyDJ8yHA?si=bv_ABCP9Q1-B6DGc. Acesso em: 21 dez. 2025.

⁵⁵ “Dois momentos para pensar” é um curta-metragem produzido por alunos do Ginásio Carioca Grécia. O curta está disponível em: https://youtu.be/2anL7o4sv48?si=6TOHWvDV_-DwsuzL. Acesso em: 21 dez. 2025.

forma"? Pode e trago uma das explicações possíveis ao citar Ana Maria Monteiro quando menciona que:

Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: sejam memórias de trabalhadores, migrantes nordestinos, desempregados, de lutas e combates diários pela sobrevivência, de referências étnicas, religiosas que oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser superadas porque portadoras de preconceitos e fomentadoras de atitudes e comportamentos discriminatórios. Ou, às vezes, porque resultado de ensinamentos errôneos, ultrapassados, equivocados, a serem superados por nossas aulas nas quais a “verdadeira história vai ser ensinada” ... Mas, muitas vezes, esquecemos que são referências culturais fortemente ancoradas em figuras familiares que sustentam construções identitárias (Monteiro, 2007, p. 12-13).

Neste momento proponho a turma que já estava envolvida pela polêmica, uma atividade voltada para o audiovisual. Um desafio que foi realizado em três aulas (debate sobre o tema, organização dos grupos e o fazer/gravar o curta). Era uma turma do oitavo ano que já havia tomado contato com outras dinâmicas das aulas de História como o Dia Internacional da Mulher e Revolução Industrial, onde já havíamos discutido o papel da mulher dentro desses contextos históricos relacionados aos dias atuais. Posso dizer que o contato deles com esse conteúdo ajudou muito no processo pedagógico durante a construção dos curtas, pois além do *Brinquedo não tem Gênero*, foi produzido também *Dois momentos para pensar*.

Como proposta prática, contextualizei falando da estética do Minuto Lumière, exibindo filmes deles, com o objetivo de criar uma referência a estética da qual sugeri que o trabalho fosse executado. O desafio lançado aos grupos consistiu na produção de um vídeo com duração máxima de 60 segundos, realizado em plano único — ou seja, sem cortes — e com a câmera fixa, utilizando-se de um celular apoiado em livros ou no tripé. A narrativa deveria retratar um conflito silencioso abordando tema social relevante, no caso gênero.

Para a execução da atividade, foram estabelecidas regras que funcionaram como restrições criativas. Primeiramente, determinou-se a ausência de falas, de modo que a história fosse compreendida exclusivamente por meio de gestos e olhares. Em segundo lugar, ficou proibida a edição posterior; o vídeo deveria ser gravado do início ao fim sem pausas, sendo o "corte" realizado pela entrada e saída dos atores em cena. Além disso, exigiu-se o uso de um objeto que fosse central para o desenvolvimento da história. É importante ressaltar que sempre, em todas as turmas, tem aquele grupo entusiasmado que toma a frente da realização das tarefas. Sem eles com certeza nada do que realizamos de diferente em sala de aula seria possível. Essa veia artística e curiosa é a chama que movimenta o fazer na prática do audiovisual estudantil.

Após as orientações, os grupos elaboraram um roteiro simples para definir as entradas, o desenvolvimento do conflito e as saídas de cena. Na sequência, realizaram ensaios para marcar as posições, decidindo onde os atores se sentariam ou por onde entrariam, buscando aproveitar melhor a iluminação — neste caso, a luz natural proveniente dos basculantes da sala. A etapa de gravação envolveu a realização de várias tentativas até que o tempo e a ação estivessem ajustados conforme o planejado.

A estética do Minuto Lumière não envolve o uso de som, porém deixei que eles quebrassem a regra e escolhessem uma música livre para colocar no fundo. A única edição permitida foi para colocar a música e os créditos utilizando o programa Movie Maker.

Finalizado o processo com a edição, os curtas foram exibidos primeiramente para própria turma. Nesse momento é que se dá a avaliação do processo pedagógico, pois todos de alguma forma participaram. Lembrando que, no meu caso, a avaliação começa no debate, nas pesquisas para compor as redações sobre o conteúdo que são entregues e corrigidas e posteriormente dão origem a roteiros. Nesse momento pós-produção é que ocorre também os ajustes necessários ou simplesmente novas ideias como foi nesse caso o que deu origem ao curta Dois Momentos Para Pensar.

1. Câmera e Enquadramento (A Estética do Minuto Lumière)

- **Câmera Fixa (Estática):** A escolha da câmera parada é fundamental na estética do "Minuto Lumière". Ela funciona como um "olho observador" que não interfere na ação. Ao não mover a câmera, o diretor(a) obriga o espectador a focar inteiramente na encenação e no conflito que se desenrola dentro do quadro, sem distrações estéticas de movimentos de câmera.
- **Plano-Sequência (Implícito):** a ação ocorre em um único plano contínuo, sem cortes (edição). Isso preserva a continuidade temporal e a tensão do diálogo silencioso entre as crianças, trazendo realismo à cena.

2. Ação e Movimento da cena

- **Entradas e Saídas de Campo:** A dinâmica da cena é construída pela movimentação dos atores. A menina já está em cena (estabelecendo o território), o menino "entra em cena" (trazendo o conflito) e a menina "sai de cena" (resolvendo o conflito e levando os objetos). O espaço vazio deixado por ela e a permanência estática do menino no final enfatizam a mudança da ordem estabelecida no início.

- Níveis: O fato de a menina estar sentada e o menino chegar (se abaixando para interagir) cria uma dinâmica de níveis que muda quando ela se levanta para sair, assumindo uma postura de empoderamento final.

3. Elementos Simbólicos (Objetos de Cena)

- A Bola e a Boneca: Os objetos não são apenas brinquedos, mas significantes de gênero culturalmente impostos. A troca física dos objetos representa a tentativa de imposição desses papéis (o menino tentando "corrigir" a situação ao dar a boneca e tirar a bola).
- O Figurino/Caracterização: A menção à "maria-chiquinha" é um marcador visual de "feminilidade" infantil, que o menino usa gestualmente para reforçar seu argumento de que ela deve brincar de boneca.

4. Atuação e Gestualidade (Narrativa Visual)

- O Olhar: O momento em que a menina "olha para a bola e para a boneca" é o clímax dramático. No cinema, o pensamento é externado pelo olhar. Esse tempo de tela dedicado à reação dela permite que o público entenda o processamento interno e a tomada de decisão sem a necessidade de diálogo verbal.
- Gesto de Negação: O balançar de cabeça do menino ao final, combinado com sua postura (sentado, cabeça baixa), serve como um contraponto dramático, representando a resistência ou a incompreensão diante da quebra do estereótipo.

5. Objetivos Pedagógicos

- Técnico: Compreender o poder do enquadramento e da encenação sem a dependência da edição ou diálogos.
- Histórico-Social: Debater a construção histórica dos papéis de gênero e estereótipos (brinquedos de menino x menina).
- Criativo: Exercitar a síntese narrativa (contar uma história com começo, meio e fim em menos de 1 minuto).

Em apenas 37 e 40 segundos, os curtas utilizam a economia da linguagem cinematográfica (sem cortes, câmera fixa) para contar uma história completa com início (apresentação da menina), meio (conflito da troca de brinquedos) e fim (resolução com a saída

dela). A ausência de diálogos força a narrativa a ser puramente visual, apoiada na força dos símbolos (brinquedos) e na expressividade dos atores.

Ao produzir seus próprios 'Minutos Lumière', os alunos deixam de ser espectadores passivos para se tornarem criadores de narrativas, apropriando-se da linguagem audiovisual para refletir sobre sua própria realidade e construir saber histórico. Durante o processo criativo, emergiram debates que, embora partissem do cotidiano, revelaram uma percepção sobre permanências e rupturas nas relações de gênero.

Segundo Fresquet (2009) o uso do Minuto Lumière como proposta pedagógica para a realização de audiovisual e cinema nas escolas foi criado pelo cineasta francês Alain Bergala. Essa prática proporciona aos estudantes um contato direto com o equipamento, com a técnica e, principalmente, com a construção do olhar, possibilitando a vivência do cinema como experiência, escolha e criação no espaço escolar.

Ao observarem, por exemplo, que “geralmente meninas têm cabelos longos e não de joãozinho” ou que “a boneca remete à condição de que mulheres nascem para serem mães”, os estudantes problematizaram a construção cultural dos papéis sociais e o patriarcado. Identificaram também tensões históricas ao apontarem que “o homem quer sempre mandar na mulher”, contrastando essa permanência com as transformações recentes, onde “atualmente as mulheres estão mais donas das suas vidas”.

O senso de temporalidade ficou evidente quando compararam o “antigamente”, que é marcado pela exclusão, com o presente, reconhecendo que hoje “as mulheres têm mais chance de estudar⁵⁶”. No entanto, demonstraram consciência crítica sobre as desigualdades persistentes ao notarem que, mesmo com mais estudo, “o salário não é o mesmo que seria pago a um homem”. Dessa forma, os dois vídeos não apenas registraram o presente, mas movimentaram questões sobre as continuidades e mudanças que permeiam a história da nossa sociedade.

Trabalhar o racismo por meio do audiovisual permite que o ensino de História vá além dos livros didáticos e no caso da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro da apostila fornecida aos estudantes, tocando dessa forma na construção da identidade dos jovens. Ao lidarmos com temas sensíveis⁵⁷ como esse, a câmera não exerce só a função de simples registro e se

⁵⁶ De acordo com as reflexões acerca dos dados disponibilizados pelo IBGE na matéria do “Especial Mulheres - edição março”. Matéria disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/22610-especial-mulheres-marco-2025.html#:~:text=Entre%20as%20mulheres%20com%2025,%2C4%25%20entre%20as%20mulheres>. Acesso em: 15 dez. 2025.

⁵⁷ Segundo Monteiro e Merolla (2020), o enfrentamento à narrativa colonialista predominante nos currículos de História — que silencia e violenta saberes e memórias — pode se dar através do debate sobre "temas sensíveis". As autoras argumentam que abordar questões que envolvem violações de direitos humanos e violência contra

torna uma ferramenta de escuta e empatia, tornando a prática do “fazer” extremamente potente. Diferentemente de uma aula expositiva tradicional, tarefas como construir um roteiro ou escolher um enquadramento levam o aluno a confrontar o passado escravocrata e seus reflexos no presente, exigindo uma postura ativa diante da História.

Nesse processo criativo, os estudantes não apenas narram fatos, mas reelaboram suas próprias experiências e percepções sobre a discriminação. Assim, eles disputam sentidos e transformam a sala de aula em um espaço seguro para refletir criticamente, junto com a professora sobre como representar essas violências sem reproduzi-las.

4.2.1. Cena doze - Quando a escola escuta: ensino de História, racismo e produção audiovisual

De acordo com a perspectiva de Monteiro e Merolla (2020), discutir o racismo nas escolas é fundamental para desvelar as heranças da escravidão que persistem na sociedade. As historiadoras apontam que essa abordagem não apenas trata de um tema sensível da história nacional, mas também dialoga diretamente com as realidades enfrentadas pela população afro-brasileira dentro e fora do espaço escolar.

Trago para análise conforme, Monteiro e Merolla apontam como necessário para as discussões sobre o racismo, quatro curtas como exemplos sobre como o racismo ocorre “dentro e fora do espaço escolar”.

Os projetos *Todo dia é 20 de Novembro* (2024) e *A Cor da Pele Importa?*⁵⁸(2025) são resultados de uma sequência de atividades propostas para as turmas do sétimo e nono ano.

O dispositivo disparador⁵⁹ do processo foi a análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Inicialmente, solicitou-se a cada aluno, individualmente, que selecionasse os dez artigos considerados por eles como os mais importantes. Em seguida, ainda na mesma aula, registramos no quadro os artigos selecionados. Posteriormente, realizamos um corte para

grupos marginalizados, como a escravidão, o Holocausto e as ditaduras latino-americanas, permite articular passado e presente, trazendo à tona sujeitos históricos historicamente apagados.

⁵⁸ O curta-metragem *A Cor da Pele Importa?* (2025), produção dos estudantes do Ginásio Educacional Tecnológico Grécia, foi selecionado, exibido e certificado em importantes mostras e festivais de audiovisual no ano de 2025. Entre eles destacam-se: a 13ª Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio – FIOCRUZ; a Mostra Geração – Festival do Rio; a Mostra Arquivo do Amanhã – Arquivo Nacional; o Festival Internacional da Criança (FICI); a Mostra Cineclube nas Escolas – SME; e a 19ª Primavera dos Museus – Museu da República.

⁵⁹ Podemos usar diferentes dispositivos para criar um curta-metragem. Esses dispositivos funcionam como pontos de partida para a criação audiovisual e ajudam a transformar ideias, memórias e questões do cotidiano em narrativa.

Um curta pode nascer de trechos de filmes, do conteúdo de uma aula de um objeto de relíquia familiar, de uma fotografia, de um poema, de livros, de tirinhas ou de histórias em quadrinhos e isso chamamos de Dispositivos. Esses materiais carregam memórias, sentimentos e significados que podem ser explorados por meio da imagem e do som.

reduzir a lista aos cinco mais votados e, por fim, filtramos aqueles que mais se associavam à questão central dos debates: o racismo.

Debatemos oralmente a importância desses direitos e começamos a levantar situações em que os alunos já haviam presenciado a violação de tais artigos. Dessa forma, surgiram relatos de perseguições em estabelecimentos comerciais e agressões racistas no ambiente escolar praticadas por outros alunos, as quais foram imediatamente relacionadas aos seguintes artigos:

Artigo 1º – “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”

Artigo 2º – “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e liberdades proclamados nesta Declaração, sem distinção de raça, cor ou origem.”

Artigo 3º – “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.”

Artigo 7º – “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei.”

Artigo 12º – “Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada [...] nem a ataques à sua honra e reputação.”

Finalizada essa etapa, prosseguimos com a distribuição de um formulário elaborado por mim, sem a participação dos alunos na sua confecção. O questionário, que não era anônimo, continha as seguintes perguntas:

1. Você já ouviu alguma história sobre a sua cor contada por alguém da sua família?
2. Com que cor você se identifica?
3. Na escala de cor/etnia⁶⁰ do IBGE, o que você marcaria?
4. Você sabe o que é autoidentificação?
5. Você já ouviu falar a palavra RETINTO?
6. Você sabe o que é Retinto? Caso saiba, explique.
7. Você já sofreu preconceito racial?
8. Você acha que o Brasil é um país livre do racismo? Explique a sua resposta em poucas palavras.

Apliquei em duas turmas onde a proposta não foi recebida de forma uniforme, alguns alunos perguntaram após ler as questões se realmente era preciso responder, ou se podia

⁶⁰ Ao notar que havia digitado 'etnia' de forma equivocada, ao invés de 'Raça', fiz a ressalva aos alunos.

deixar questões em branco. Houve um desconforto inicial. Como na educação da rede carioca a avaliação se faz no processo contínuo respondi que eles se não estavam se sentindo à vontade poderiam deixar em branco, pois haveria uma próxima atividade também para avaliação. Essa atividade durou mais do que estava estabelecida, pois durante ela apareceram conflitos entre os estudantes, pois o formulário era individual, mas eles começaram a olhar as respostas do colega e a questioná-las.

Alguns dos questionamentos foram “Você é branco?”; “Você está mais para preto do que para pardo”; “Sou pardo mas minha mãe é branca”; “Eu nasci branco mas com o tempo fiquei mais ‘escurinho’”; “Pra você eu sou de que cor?”; “Tô dessa cor porque peguei muito sol”; entre outras observações. Mas o que mais me assustou foi uma menina que havia se recusado a participar logo no início e que foi liberada, assim como os outros, que se manifestaram contrários a atividade, durante a execução da tarefa pelos colegas ela teve uma crise de choro alegando que ao contrário que os colegas falavam ela não era preta e sim parda. Acalmei a aluna e os alunos e reportei o que havia ocorrido na sala de aula para a direção, pois sei como professora que é inevitável que mesmo não participando ativamente os alunos acabam furando suas bolhas e participando de forma indireta só por estar no mesmo ambiente ouvindo e observando as movimentações.

Embora tenha ouvido de alguns colegas e de parte da direção que não seria necessário abordar esse tema sensível, percebi que, apesar da obrigatoriedade da Lei 11.645/08⁶¹, na minha percepção ainda há um longo caminho a percorrer para sua efetivação e uma delas é a formação continuada para os professores.

Recolhi os questionários alguns preenchidos outros em branco e analisei os dados recolhidos. Nesse momento para a pesquisa utilizei os questionários da turma que deu alteração que foi a 1702. Estavam presentes conforme a chamada do dia 27 alunos dos quais só 14 participaram. Segue o quadro com a análise:

⁶¹ A Lei n. 11.645/08 determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, em escolas públicas e privadas.

Quadro 2 - Resultados da Pesquisa sobre Auto Identificação e Questões Raciais (Turma 1702)

Variáveis Investigadas	Categorias de Resposta	Nº de Estudantes
1. Autodeclaração (Escala IBGE)	Branco	2
	Preto	5
	Pardo	5
	Indígena	2
	Amarelo	0
2. Autoidentificação	Sim	9
	Não	5
3. Vivência de Preconceito Racial	Sim	8
	Não	6
4. Conhecimento do termo "Retinto"	Sim	5
	Não	9
Total de Respondentes	14	
Total de Alunos da Turma	27	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2025).

Para aprofundar a análise, confrontei as informações obtidas através dos questionários com os registros oficiais dos alunos, nos quais consta a declaração de cor/raça informada pelos responsáveis no ato de matricular seus filhos. Em consonância com os princípios éticos de pesquisa e para garantir o anonimato dos participantes, optei pela codificação dos nomes, utilizando letras do alfabeto para designar cada estudante. Segue o resultado abaixo na tabela coletada, que ficou como base para entender o que viria pela frente com esse grupo em questão.

Quadro 3 - Comparativo entre a declaração oficial e a autodeclaração dos alunos

Nome do Aluno	Declaração no Documento Oficial	Resposta do Aluno (Autodeclaração)
A	Pardo	Indígena
B	Preta	Preta
C	Parda	Preta
D	ND*	Branco
E	Preto	Preto
F	Pardo	Preto
G	Preto	Pardo
H	Pardo	Pardo
I	Branco	Branco
J	ND*	Pardo
K	ND*	Parda
L	Preta	Parda
M	Parda	Preta

*ND = Não Declarada

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Dando sequência ao trabalho, compartilhei com eles os dados recolhidos da pesquisa feita com seus questionários, debati a partir de suas respostas as outras questões, dando dessa

forma uma devolutiva em formato de correção e análise das respostas. Os dados cruzados das respostas dos alunos com a cor declarada no documento oficial não foram divulgados, pois foi uma curiosidade minha para uma posterior abordagem. Continuando o processo do trabalho compartilhei minha internet com os alunos, avisei a direção que iria usar o celular na aula pedagogicamente⁶² com os grupos de alunos. A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, regulamenta o uso de dispositivos eletrônicos nas escolas, permitindo seu uso em sala de aula exclusivamente para fins pedagógicos ou didáticos, sob orientação dos docentes (§ 1º).

Propus aos alunos pesquisarem no Site do IBGE⁶³ os dados levantados no último Censo Demográfico de 2022 do IBGE sobre Ranking populacional por cor ou raça onde encontramos os seguintes dados: Parda: 45,3% (92,1 milhões de pessoas); Branca: 43,5% (88,2 milhões de pessoas); Preta: 10,2% (20,6 milhões de pessoas); Indígena: 0,8% (1,7 milhão de pessoas); Amarela: 0,4% (852 mil pessoas).

Ao analisarem perceberam que a soma de pardos e pretos ultrapassava a quantidade de brancos, assim como no resultado da pesquisa feita na sala de aula. Ao trabalhar a composição da população brasileira por cor ou raça, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, possibilitamos também que os estudantes compreendessem a realidade social, econômica e demográfica do Brasil para além do senso comum. Ao se apropriarem dos dados censitários e das pesquisas estatísticas, os alunos desenvolvem o pensamento crítico e a capacidade de interpretar sua própria inserção na sociedade, percebendo concretamente as desigualdades e as diversidades que compõem o território nacional. Durante essa análise os alunos perceberam que os gráficos do IBGE não separaram Pardos de Preto e foi nesse momento que muitos ficaram surpresos em saber que pardos e pretos são classificados como da Raça Negra.

Nesse sentido, o IBGE atua como uma fonte primária essencial que permite desnaturalizar cenários e fundamentar debates, oferecendo base científica para que os estudantes possam, inclusive em suas produções audiovisuais, narrar e problematizar o mundo em que vivem com maior propriedade. Dos debates e dados levantados, uma frase marcou essa etapa, quando a aluna J.C. fala que “No fundo o que importa mesmo é a cor da pele das pessoas”. Dando origem mais tarde ao título do curta *A cor da Pele Importa?*

⁶² Em vista da Lei Nº 15.100/25, a qual determina a proibição do uso de celulares em sala de aula. A lei está disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2015.100-2025?OpenDocument. Acesso em: 20 dez. 2025.

⁶³ O IBGE possui uma seção intitulada “Painel cor e raça”, na qual podem ser consultados dados sobre a distribuição de pessoas por cor e raça no Brasil. O painel está disponível em: <https://www.ibge.gov.br/painel-cor-ou-raca/> Acesso em: 21 dez. 2025.

Parei para refletir sobre a conclusão da aluna após as leituras dos gráficos do IBGE e os debates realizados em sala. Em determinado momento, ela afirma: “*então é a cor da pele que importa*”. Lembro que respondi que sim, pois os dados das pesquisas comprovavam essa realidade.

Essa fala me fez lembrar de como temas sensíveis, como o racismo, incomodam determinados espaços, justamente porque movimentam as “águas paradas” e rompem com a naturalização do que não é certo. A observação da aluna me transportou para a fala da cineasta Petra Costa (2024) que, ao comentar sobre o documentário *Apocalypse nos Trópicos* (2024), diz: “*O cinema que me interessa é aquele que entra onde incomoda.*”

Portanto, nós, professores, seguimos incomodando, (in)formando e denunciando essa naturalização que ocorre na sociedade em relação ao racismo velado, que acompanha as pessoas desde muito cedo, transformando-as em algo definido pela sua cor.

A partir do fim das pesquisas e debates sobre Cor/Raça, retomamos o ponto inicial que foram os temas levantados inicialmente pelos alunos a partir da análise dos Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde apareceram várias associações de violações sofridas pelos alunos no seu cotidiano. Com o fim de organizar a execução da atividade que seria a de usar os depoimentos, elaborei um cronograma para que o trabalho fosse realizado, de forma que o conteúdo da disciplina não parasse. Cronograma esse que não deu certo, pois as demandas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro atropelam os planejamentos individuais dos professores, fazendo com que o processo ande mais devagar.

Na sessão para o Cineclube que já estava estabelecida inclui como sugestão para essas duas turmas o documentário *O fio da Memória*⁶⁴ (1991) do cineasta Eduardo Coutinho. Durante o debate fui trabalhando com os estudantes a estética de um documentário e propus a eles que assistissem outros.

Ficou estabelecido que os próprios alunos contariam suas experiências. Tratando-se de um documentário onde o tema é a experiência relatada em primeira pessoa, tive o cuidado de explicar previamente, para as duas turmas, como esse material deveria ser capturado. Enfatizei a necessidade de respeito e atenção, recolhendo autorização de imagem e som, orientando que, caso o entrevistado desistisse por qualquer motivo, a desistência fosse aceita como parte do processo de construção que envolve o audiovisual. Também relembrei que, ao

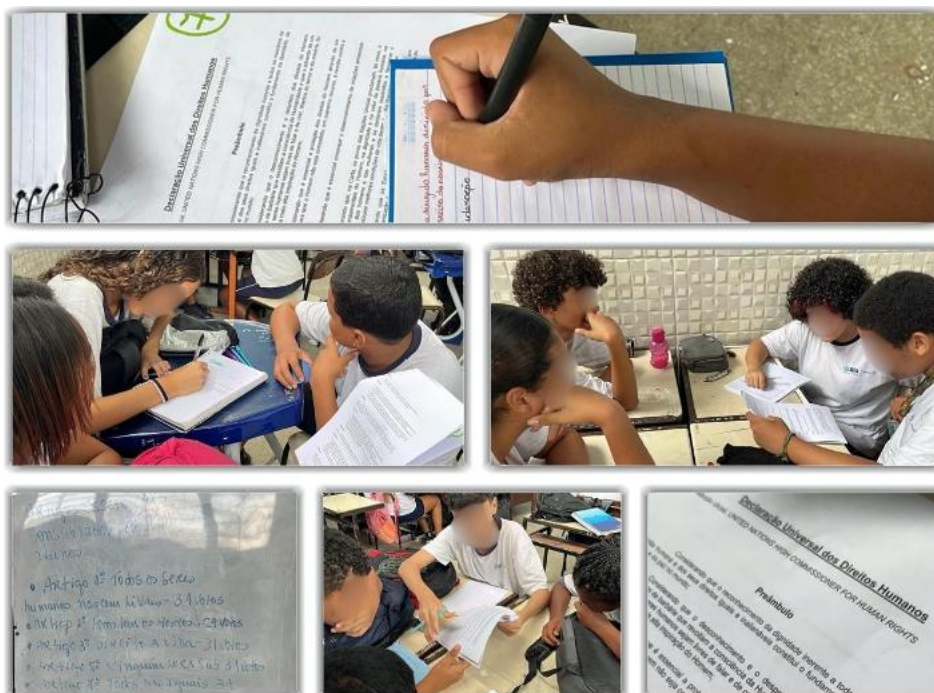
⁶⁴ De acordo com o Instituto Moreira Salles, este documentário foi realizado sob encomenda para o centenário da abolição da escravidão no Brasil. O filme reúne em personagens e situações do presente a experiência de ser negro no nosso país a partir de dois eixos: a criação do imaginário na religião e na música, e a realidade do racismo, que faz perder a identidade étnica e pela marginalização de afro-brasileiros.

falar sobre a construção do gênero Documentário, mencionei a possibilidade de preencher lacunas com a ficção, recurso utilizado por alguns cineastas.

No final da última aula, entreguei os equipamentos: o celular reserva que uso para gravar, tripé, câmera, microfone de lapela e claquete. Os alunos usaram a própria sala de aula, adotando uma estética minimalista e intimista, onde a câmera focava e capturava as expressões faciais através do enquadramento de primeiro plano. O manuseio do equipamento e a direção funcionaram em sistema de rodízio: enquanto um dava o depoimento, outro gravava e um terceiro dirigia. Por ser um tema sensível, fiquei observando do corredor, vendo aqueles que haviam dado o nome para participar entrarem pouco a pouco, na sala para gravar.

Finalizada essa parte dos depoimentos, compartilhei o material na sala de aula em uma sessão só para as duas turmas com a presença do grupo que se destacou em fazer o audiovisual coletivamente. A turma assistiu e novas pessoas se candidataram a dar seus depoimentos. Com a análise do que já tinha sido feito, o grupo resolveu gravar os próximos depoimentos na sala de leitura, onde o isolamento acústico é maior devido às prateleiras de livros. Esse cuidado com o som é muito importante, podemos corrigir colocando legenda, que atualmente é um recurso recomendado por conta da acessibilidade, mas é interessante ter um áudio sem ruídos e interferências caso seja possível.

Imagem 9 - Atividade que relaciona os dados do IBGE com a Declaração dos Direitos Humanos



Fonte: Acervo da autora

No desenvolvimento do curta *A Cor da Pele Importa?*, o trabalho estruturado em etapas mostrou-se essencial para lidar com as tensões e resistências provocadas pela temática

racial. Foi justamente essa organização que permitiu aos alunos identificar lacunas importantes no roteiro, como a exclusividade de vozes masculinas e a falta de um desfecho de proposta que ultrapassasse a mera denúncia.

Ao buscarem solucionar o "problema" encontrado com a inclusão de novos depoimentos, tive a curiosidade de perguntar se a aluna branca que aparecia falando sobre o combate ao racismo e as discriminações havia inventado o seu relato, pois falei em uma das aulas a possibilidade do uso da ficção em alguns documentários. Ela respondeu que o depoimento era verdadeiro e que, inclusive, a aluna a quem ela se referia ter sofrido racismo estava no curta e era sua amiga pessoal.

Em relação a estética de como ficaria o curta, os próprios alunos trouxeram sugestões encontradas no Instagram e no Tik Tok como o do início com: *Plástico bolha é melhor do que muita gente* e o final para fechar com o *Quebrou não tem jeito*. Onde os objetos para compor a cena foram uma película de celular e um saco de plástico bolha. Adaptaram as frases a cena, onde os alunos apareciam da cintura para baixo sem aparecer o rosto, como forma de representar todos que ali estavam dando seus depoimentos.

Imagem 10 - Registros da atividade estética do documentário "A cor da pele importa".



Fonte: Acervo da autora.

Dentro do contexto da estética de como ficaria o produto final houve também o cuidado de como ele seria apresentado, no caso se preservaria a imagem dos alunos por conta dos depoimentos, e uma das soluções apresentadas foi de que a voz ficasse em off e que as

imagens seriam dos alunos andando pelos espaços da escola como o pátio e a quadra de esporte. Enquadrando meios corpos da cintura para baixo. Os alunos encarregados da edição foram fazer as cenas e depois montaram. Ao exibir o novo formato⁶⁵, os próprios alunos que apareciam dando o depoimento não aprovaram e votaram que os que não estivessem confortáveis com a exibição de seus rostos retirassem seus depoimentos. Tais conflitos apesar de trazerem uma demanda extra de trabalho é extremamente construtiva no espaço escolar. Pensar a questão da segurança da imagem e de tudo que envolve o psicológico e conforto do outro é colocar em prática a Humanização, o cuidado com o direito que o outro merece é entrar em contato com a alteridade como Bergala cita em seu livro *A hipótese-cinema*, descreve o cinema, compreendido como algo externo ao indivíduo, o que possibilita a ele estabelecer relações, fomentar encontros e gerar afetos. O fazer dessa criação autoral evidenciou o protagonismo dos estudantes, visto que o pensar sobre o assunto envolveu repensar formas, recriar e tomar decisões. Essa execução prática é fundamental, pois, como ressalta Greice Cohn:

O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e material, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte. A pedagogia da criação, como defende Bergala, se dá tanto no fruir como no fazer: ambos são indispensáveis ao processo de aprendizagem da Arte, mas *o fazer*, o *colocar a mão na massa*, a *passagem ao ato*, revelam-se, após a reflexão e a análise, como um segundo espaço de transbordamento do que não se pode traduzir apenas em palavras, mas plasticamente, aprofundando e trazendo para outra dimensão o processo criativo-imaginativo (Cohn, 2013, p.8).

O fazer do audiovisual estudantil é uma prática compartilhada entre o aluno e o professor, já citei a importância e a necessidade dessa parceria possibilitando que as trocas horizontais aconteçam. Lendo o material produzido durante os encontros para produzir o curta que vão de desenhos e redações separei um poema feito pelo aluno R.A que sempre participa em outras atividades com a sua veia artística voltada para a criação de música. Sugeri que esse poema⁶⁶ fosse musicado e que entrasse no curta para fazer parte dos créditos. O aluno tentou várias vezes colocar o ritmo e não conseguiu. Como já tinha pensado em inserir uma parte do documentário do Eduardo Coutinho, *Fio da Memória* (1991), a cena mais debatida foi a da passeata na Avenida Presidente Vargas aos pés da estátua do Zumbi dos Palmares. Sugeri ao grupo que usássemos a Inteligência Artificial chamada SUNO que gera músicas a partir dos textos inseridos, aproveitei nesse momento para falar sobre direitos autorais, ética e toda a

⁶⁵O curta metragem “A cor da pele importa - versão 2” pode ser visualizado no YouTube por meio do link: <https://youtu.be/e4DZMa7mTnQ?si=MIJoU tk9 pMGo>. Acesso em: 17 nov. 2025.

⁶⁶"Falo com amor profundo do meu peito / Tenho orgulho de ser preto / Seu racismo não vai me afetar / Colabore para o preconceito acabar / Falo do coração, não dá para aguentar / Tá complicado você entrar em algum lugar / E logo vir alguém atrás de você / Para garantir que você não vai roubar / Tenho orgulho de ser dessa raça, fica ligado / Pega a visão, se você sofrer racismo / Denuncie, pois é crime, meu irmão." autor R.A, turma 1901.

polêmica que envolve essa tecnologia. Os alunos não rejeitaram a proposta, pois essa parte do documentário sugerida por mim havíamos analisado com muita participação sobre as mensagens nas camisetas, nos bottons, nos cartazes e nas expressões faciais e corporais das pessoas. Houve um certo frenesi ao verem a estátua do Zumbi dos Palmares alguns fizeram questão de falar que já haviam visto nas apostilas de História do Rioeduca⁶⁷ ou que conheciam por ter passado de ônibus quando foram para o Centro da Cidade. O encontro da memória deles com as cenas do documentário fez a validação da entrada dessa parte no filme deles. Deixo claro que a condução dessa análise faz parte do que proponho quando executamos a prática do cineclubismo na escola. Ensinar ou conduzir o aluno a leitura fílmica é um dos primeiros passos para que ele crie autonomia e siga em frente criando seus próprios audiovisuais. Por vezes somos surpreendidos com um olhar totalmente diferente do que estamos falando e essa troca entre o meu saber e o saber que o aluno traz, enriquece o aprendizado e a construção de um conhecimento de autoria compartilhada.

O curta foi finalizado e exibido para todas as turmas da escola, onde foram debatidos pontos importantes pelos alunos como a necessidade de denunciar e combater o racismo e qualquer outro tipo de preconceito. Um fato importante foi que, após as sessões, os alunos ainda usavam o termo bullying para se dirigir a atos racistas. Como as turmas são acompanhadas pelos professores para a sessão, uma professora, depois da exibição e debate, me fez a seguinte pergunta: “O tema nunca muda, vocês não pensam em falar sobre outra coisa não?” Respondi com uma outra pergunta “Como mudar o tema, se não tem como mudar a Cor da Pele?”. Esses enfrentamentos são constantes dentro do espaço escolar, alguns professores e gestores acham, e esse achar, é perigoso frente a dados concretos, que falar sobre racismo é fomentar a discórdia entre as raças e com isso perpetuamos a grande mentira da Democracia Racial que prega que está tudo bem, que somos uma nação livre do racismo. Falar sobre esse assunto é cavar camadas no que tentamos esconder, pois aquilo que não se fala passa a deixar de existir. Monteiro e Merolla (2020, p. 157) ao citarem Albuquerque Jr. (2016) pontuam que “a educação, em geral, e o ensino de História, especificamente, devem produzir marcas nos sujeitos, ao propor experiências de descentramento de si e aprendizagem com o outro e com o mundo (...)”.

O Curta a *Cor da Pele Importa*?⁶⁸ Tomou caminhos fora dos muros da escola no mesmo ano de sua conclusão, em 2025. Foi selecionado para os seguintes festivais: 13 Mostra

⁶⁷ Informações acerca do material do RioEduca estão disponíveis em: <https://multi.rio/materialrioeduca/> e Material Rioeduca – Portal Carioca Digital. Acesso em: 24 dez. 2025.

⁶⁸ O conteúdo audiovisual do curta-metragem pode ser visualizado na plataforma YouTube, por meio do endereço eletrônico: https://youtu.be/eyg7T_dusdo?si=1b7JXuSwJMMtocc_. Acesso em: 27. dez. 2025.

de Audiovisual Estudantil da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Mostra Cineclube Nas Escolas (SME/2025), Festival do Rio: Vídeo Fórum, Mostra Arquivo do Amanhã (Arquivo Nacional) e para fazer parte da 19ª Primavera dos Museus no Museu da República⁶⁹.

Todas as apresentações foram envolvidas por debates e muita sensibilidade por quem as assistiu. Mas um fato foi marcante nessa jornada do curta que se deu no Museu da República, onde o curta dividiu sua apresentação com mais dois outros curtas feitos dentro de outras escolas públicas com temáticas parecidas. Após a exibição seguida dos três curtas, o professor doutor Wolney Malafaia, abriu os debates falando da importância das obras de audiovisual para a discussão de temas tão emergenciais como o combate ao racismo. Ao término do debate os alunos presentes receberam o convite de visitarem o Museu da República, já que o debate foi no auditório. Estávamos eu e mais dois professores da minha escola, um deles que é muito meu amigo falou que achou desnecessário a fala do professor quando tocou no assunto de que precisamos conscientizar através de ações as pessoas contra o racismo, e que na verdade deveríamos empoderar os alunos apresentando personalidades de sucesso, coisas boas feitas por pessoas negras, pois não existia só preconceitos. Por minha vez ouvi e respondi no meio daqueles quase 40 alunos que ali estavam deslumbrados pelo espaço, que falar de perseguições e das mazelas que o povo negro sofria não invalidava a existência desse grupo de sucesso do qual ele falava e que na escola já fazíamos esse trabalho. Ele não rebateu e seguimos rumo a visita guiada do museu. Fomos divididos em três grupos com três mediadoras. Enquanto estava sentada com os alunos nas escadas que dão para o segundo andar dentro do prédio com a mediadora, esse mesmo professor apareceu com o outro grupo indignado, pois uma senhora como ele descreveu “branquinha, com os cabelos todos grisalhos,” havia destratado os alunos. Segundo o professor, os alunos não estavam fazendo nada, só olhavam admirados as paredes e os objetos fazendo suas fotos. Ao perguntar para a senhora o que os alunos haviam feito, pois ele estava o momento todo com eles, ela simplesmente falou que ali não era lugar para eles. Diante dessa fala o professor perguntou para ela o porque que não era? E em seguida ele mesmo completou com um “É porque eles são de escola pública? Por que estão com uniforme?” Ela riu e saiu andando sem responder. Pensei em ir falar com a Senhora “branquinha de cabelos grisalhos”, mas não fui, pois com certeza perderia a razão. De tudo ficou a fala desse mesmo professor quando voltando já

⁶⁹ A programação da 19ª Primavera dos Museus no MR está disponibilizada no endereço eletrônico: <https://museudarepublica.museus.gov.br/programacao-da-19a-primavera-dos-museus-no-mr/> Acesso em: 27 dez. 2025.

dentro do ônibus disse: “É, Lídia, precisamos ocupar mais esses espaços.” Sim precisamos professor e é através de levar o conhecimento que produzimos com a parceria dos alunos que esses espaços são ocupados como podemos ver nos depoimentos dos alunos pela apresentação do curta *A cor da Pele Importa?* na Mostra de Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio.

A partir de 2020 passei a registrar o depoimento dos alunos em forma de áudio após a confecção e apresentação dos trabalhos. Esses depoimentos também são encontrados nos sites dos Festivais que eles participam, pois as exposições como já relatei anteriormente são seguidas de debates como um grande cineclube, deixo aqui o depoimento⁷⁰ feito pela equipe principal do curta *a Cor da Pele Importa?* pela participação na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, coordenada pelo professor pesquisador Gregorio Albuquerque:

Bom dia. Hoje eu vim falar sobre como foi minha experiência em estar no auditório da Fiocruz falando sobre o meu filme, que eu fiz em compartilhamento com meus amigos. Enfim, foi algo muito gratificante, porque o meu sonho de consumo é estar estudando na Fiocruz. E essa oportunidade de ir até lá com o acompanhamento da minha professora Lídia, que foi a primeira professora em si que me deu abertura de falar sobre o que eu passei e sobre o que eu ainda sofro um pouco, mas que ainda continua sendo algo contínuo. E assim, a partir do momento que alguém te dá a liberdade de você se expressar sobre algo que você sofreu, se torna algo importante para si e para o próximo, porque você vê que não é só você que tem essa vontade de mudar certas coisas, e que tem muitas mais pessoas que também têm essa certa vontade. Exemplo disso, eu uso a menina que estava comigo lá no auditório da Escola Municipal Bolívia, que ela se abriu comigo e, pelo que eu fiquei sabendo ainda há pouco, ela me teve como ídola (PH, 2025).

Primeiramente, bom dia, né? Eu acho que a nossa ida a Fiocruz foi muito importante para as pessoas perceberem que na escola pública tem grandes alunos que, eh, sabem trabalhar, eh, em determinados assuntos, como eu, como o Iago, como a própria PH, como meu amigo de Paula. Sabem lidar com esses assuntos e não são só assuntos de gente grande, entende? Que essas coisas não só acontecem com pessoas adultas, mas sim com crianças. Porque quando eu estava... quando eu era pequeno, estava lá jogando bola sozinho, sem ninguém do meu lado, sem nenhum par, e aquela criança fez aquilo comigo. Era uma criança, eu não entendia. Mas hoje, dentro da escola pública, com uma professora que entende a nossa realidade, eu consegui entender que aquilo não era legal, que aquilo foi algo criminoso. Então, como eu estava dizendo, eu acho que nós temos que pensar e repensar as coisas que nós fazemos antes de falar qualquer coisa, entende? Porque esse tipo de coisa não é algo de agora, é algo muito passado.

E assim, quando ela veio falar comigo logo após, eu me senti como uma pessoa importante, porque eu vi que eu servi para algo a partir do momento que eu aceitei fazer parte daquele vídeo. Então, assim como uma amiga minha, que fez o vídeo agora também comigo, falou: serve de aprendizado. É muito importante também estudar isso em alguns colégios, e se puder em todos, porque vai trazendo a realidade para algumas crianças, adolescentes e adultos também que ainda estudam. E porque com dados você consegue, como eu posso dizer, confirmar que isso é algo frequente no nosso dia a dia — não no nosso em si, digo generalizando, porque tem muita gente que age dessa forma e não percebe. E usando os dados do IBGE para isto, você consegue afirmar algo que a pessoa às vezes não acredita que está saindo

⁷⁰ Os depoimentos dos alunos estão disponíveis em: https://youtu.be/_WNb153sF7E?si=yOotUPenobB2Xr5j. Acesso em: 27 dez. 2025.

de você, e também que você não tirou da sua cabeça, que você pesquisou, estudou, etc. E também é bom para trabalhar com músicas que trazem lá do tempo da ditadura, que foi estudado em sala conosco, que muitas músicas não eram aceitas. O funk é um exemplo que só foi aceito quando pessoas brancas começaram a cantar (KV, 2025).

Como eu havia dito, eu acho que isso foi essencial. Eu achei... "essencial" seria a palavra para poder dizer que o nosso vídeo foi uma inspiração para uma menina que estava lá, que tirou a minha... uma amiga minha de trabalho como inspiração para poder desabafar de um assunto muito sério e muito particular dela, que ela sofria racismo quando era menor, né? Eh, e de certa forma o nosso vídeo, como conseguiu inspirar ela para ela poder desabafar aquilo ali em público, que é uma coisa que é muito difícil de acontecer. Eu acho que a nossa ida na Fiocruz foi um passo para a gente poder aprender, pra gente ensinar e pra gente também ver como certas coisas, às vezes uns trabalhos, um vídeo que a gente faça, inspira o próximo a se reconhecer. Eu acho que essa seria a palavra, porque aquilo ali foi ela reconhecendo... porque depois a gente conseguiu ver que ela cresceu um pouco e se aceitou como ela era. E isso foi, isso é gratificante pra gente, porque é o nosso trabalho alcançando outros lugares. Eu acho que seria essa frase (JC, 2025).

Bom dia. Meu nome é K.D.P. Bom, esses tempos eu fui à Fiocruz em um passeio escolar e lá pude debater sobre o racismo, algo que já sofri uma vez. Achei super importante para mim; lá eu estava totalmente confortável com meus colegas. Não tive medo nenhum de me expressar sobre o que eu já sofri, e todos entenderam super bem o que eu estava falando.

Achei super interessantes os filmes que passaram lá, os depoimentos e as pessoas falando sobre a trajetória delas. E o que eu acho sobre isso? Na minha humilde opinião, acho interessante podermos nos expressar à vontade, não ficarmos com medo de sofrer algum preconceito por estarmos nos expressando sobre algo que já sofremos, ou sentir vergonha e coisas do tipo.

Eu acho super difícil para as pessoas que sofrem com isso, por exemplo, a maior parte negras, porque já temos a pele que sofre dificuldades há tempos. E ainda sofremos com o fato de não podermos nos expressar ou, pelo menos, dar nosso depoimento de que já sofremos e não aguentamos mais isso.

O racismo está escondido nos menores detalhes, em tudo. Por exemplo, você vê qualquer coisa e lá está incluído o racismo, mesmo que pareça que não, ainda está. Deixa eu procurar um exemplo aqui. Por exemplo, você andando na rua — como eu mesmo já expliquei lá na Fiocruz —, as pessoas te olham diferente por você ser negro; tem um olhar diferente. Você sendo branco, não vai sofrer o mesmo olhar que um negro sofre. Você não vai sofrer com as mesmas regras, não vai sofrer com as mesmas coisas (KDP, 2025).

Bem, vou contar primeiramente sobre a experiência. A experiência foi fantástica, foi meio que uma realidade de estudo que eu não tinha chegado a ver antes. A forma de tratamento foi magnífica. Eu não pensei que estudantes de ensino superior — de uma escola que tem uma verba melhor que a nossa — nos tratariam assim; foi tão fantástico. Fomos respeitados, fomos escutados.

E agora sobre o filme: o filme tratou a realidade não só de milhares de brasileiros, mas sim de milhares de seres humanos ao redor do mundo. A gente sabe que o racismo é uma coisa que acontece há anos e anos. Infelizmente, gente, é uma coisa com a qual a gente nunca vai conseguir acabar totalmente, mas felizmente conseguimos ver que uma grande parte está contra o racismo, está do nosso lado. O racismo não acontece só na fala, mas também nas atitudes.

E é isso. Falando também sobre a construção do filme: no meu ponto de vista, foi algo bom, naquele nível, porque não foi improvisado, foi verdade. Se vocês pararem para perceber, se você parar para ver o vídeo, o filme e tudo mais, você vai ver o quanto é de verdade. Você vai ver como foi, entendeu? É a voz de uma pessoa que sofreu aquilo, de uma pessoa que não está atuando. É isso (RA, 2025).

Gostei muito de estar lá porque o espaço é muito bom e o nosso vídeo foi muito reconhecido por tratar do racismo, né? Que é algo muito ruim. Tem muita gente que sofre por causa do tom de pele negra. A pessoa vai a um lugar e não pode ficar livre, não pode estar onde quer. Eu gostei muito de estar lá para tentar, né, mudar esse mundo aqui fora, que muitas vezes é muito ruim de viver. Muita gente já teve essas experiências, a maioria das pessoas já passou por isso. É muito ruim. É isso (VF, 2025).

Então, eu gostei muito de Nac, sabe? Achei uma escola muito legal. É grande pra caraca. Tipo, foi muito bom. Eu amei ver os vídeos, amei ver as garotas dançando. Elas dançam muito bem. E eu achei que é muito importante falar sobre o racismo, porque é uma coisa que nunca vai acabar, né? Infelizmente, ele sempre vai estar aí no mundo. Às vezes a gente é racista sem perceber. Então é importante falar sobre isso. E a comida da escola realmente foi boa, e os materiais de lá são muito bons. As câmeras, nossa, bem carinhas, né? Dá pra perceber. Mas foi muito bom, eu gostei, achei incrível (JV, 2025).

Então, o passeio na Fiocruz foi muito importante para todos nós aqui do Grécia que fomos lá, porque alguns alunos da turma 1902 falaram sobre o racismo, sobre a intolerância racial, entre outras coisas. Eu acho muito importante conscientizar as pessoas sobre tudo isso, porque desde muitos e muitos anos atrás até hoje a intolerância racial ainda ocorre. E além da intolerância racial, existe também a intolerância religiosa, que no início desse ano eu acabei passando por isso, mas não é o principal agora. O ponto é que lá na Fiocruz a gente foi muito bem tratado. Os vídeos estavam muito bons, deu pra ver que os participantes tiveram muito trabalho para fazer e que muitos estavam muito bem feitos, de verdade. É inegável dizer que o almoço estava muito bom, muito bem feito. Enfim, lá é muito bom, de verdade. Tenho vontade de fazer a prova para entrar lá, porque acho importante, já que saindo de lá eu teria mais uma coisa para acrescentar ao meu currículo. É um lugar com uma estrutura muito boa para estudo, tanto em estrutura física quanto em materiais, dá pra perceber só pelo ambiente. Então, meu feedback sobre a Fiocruz de Manguinhos é que é muito boa mesmo. Gostei muito de lá (TB, 2025).

A gente queria agradecer o pessoal da Fiocruz pela recepção que tiveram com a gente. Foi uma grande experiência, uma grande oportunidade para nós. Em sala de aula, com a professora Lídia e todos os alunos juntos, fizemos o trabalho analisando dados e recortes do IBGE. Vimos também uma grande diversidade de raças e cores. A partir disso, descobrimos que há mais pessoas pardas e negras do que pessoas brancas. São questões que ainda precisam ser trabalhadas de forma mais específica, mas, de qualquer maneira, queremos agradecer, porque foi algo muito bom para a gente. E, a partir do ano que vem, espero estudar aí com vocês (TF, 2025).

Bom, meu nome é Ana Carolina, sou da turma 1901. Eu fui à Fiocruz, se não me engano, no dia 24. Foi uma experiência muito boa, porque tinha crianças bem mais novas do que a gente, e elas conseguem construir uma outra visão sobre o mundo. Nós debatemos muito sobre o racismo, e isso ajuda bastante na convivência em sociedade, porque muita gente tem preconceito, o que é errado, nós sabemos. As crianças tiraram dúvidas, responderam perguntas, e isso ajuda muito. Eu gostei muito da experiência, porque lá é um ambiente muito bom, todo mundo educado, tudo muito legal. Eu adorei. E, no ano que vem, eu pretendo tentar entrar lá, porque achei muito bom e acredito que o ensino também seja muito bom (AK, 2025).

Faço a conclusão do *Making of* da produção do curta-metragem *A Cor da Pele Importa?* Com a leitura pela ótica da linguagem cinematográfica que se revela como um exercício historiográfico vivo e significativo. Nesse processo, os estudantes deixam de ocupar o lugar de espectadores da História para se reconhecerem como sujeitos que a

interrogam a partir de suas próprias experiências. A narrativa construída nasce do encontro entre dados oficiais e histórias pessoais, utilizando a linguagem audiovisual para dar forma às ausências deixadas por uma abolição que, desde 1888, segue incompleta precisando até hoje de Leis e Políticas afirmativas⁷¹.

A reflexão começa no confronto entre o que os números dizem e o que a vida cotidiana revela. Ao entrarem em contato com os dados do Censo do IBGE de 2022 — que indicam que a população preta e parda constitui a maioria no Brasil — e ao relacioná-los com a pesquisa de autoidentificação realizada com a própria turma, os estudantes percebem que ser maioria não significa, necessariamente, viver em condições de igualdade ou usufruir plenamente da cidadania.

Para tornar visível essa permanência histórica de exclusão, se fez a escolha de incorporação de trechos do documentário *O Fio da Memória* (1991), de Eduardo Coutinho, que funcionou como uma ponte entre tempos diferentes. A escolha dos alunos, mediada pela orientação da professora, de utilizar imagens da manifestação pelo centenário da Abolição — nas quais a câmera destaca faixas e camisetas com a frase “nada mudou” — cria um diálogo direto com o presente. A montagem aproxima passado e atualidade, fazendo com que as vozes de 1988 encontrem eco nos depoimentos dos estudantes de 2025. Aqui, a linguagem cinematográfica não apenas ilustra, mas escuta, conecta e atualiza a memória.

Ao citar Alain Bergala, Rosalia Duarte (2008) discorre sobre a 'Pedagogia dos Fragmentos'. Esse conceito defende o uso de fragmentos selecionados de longas-metragens como recurso didático para abordar temas específicos ou preencher lacunas formativas, como observado no curta *A Cor da Pele Importa?*. Estratégia semelhante foi adotada na obra *Todo dia é 20 de Novembro*, que incorpora um trecho do longa-metragem *Faça a Coisa Certa* (1989), do cineasta Spike Lee.

A força crítica do curta se concentra na construção de metáforas visuais simples, porém convincente, que expõem a forma como o corpo negro é frequentemente tratado como descartável, enquanto objetos de consumo recebem cuidado e proteção.

O filme se inicia com um enquadramento que fragmenta o corpo do estudante, mostrando-o da cintura para baixo enquanto segura um plástico-bolha. A frase “plástico-bolha é melhor do que muita gente” surge carregada de ironia e dor. Ao ocultar o rosto e centralizar o objeto, a imagem denuncia uma sociedade que se preocupa mais em proteger mercadorias

⁷¹Para consultar a íntegra das diretrizes e o cronograma do Programa Federal de Políticas Afirmativas, acesse: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas> Acesso em: 27 dez. 2025.

do que em preservar vidas negras. O plástico-bolha, criado para evitar danos materiais, contrasta com a vulnerabilidade cotidiana desses jovens.

A trilha sonora original, composta por um aluno, costura os relatos de perseguição em lojas e outros espaços comerciais. A música não funciona apenas como fundo sonoro, mas como uma forma de testemunho — um canto de denúncia que acompanha e sustenta as histórias de quem aprende, desde cedo, que seu corpo é visto como suspeito. Os relatos de vigilância constante reafirmam a ideia lançada na abertura: no universo do consumo, esses corpos são tratados como ameaça.

No encerramento, a metáfora do objeto retorna de forma ainda mais intensa. O estudante segura a película de vidro de um celular e a quebra com as próprias mãos, afirmando: “quebrou, não tem mais jeito”. O gesto é simples, mas profundamente simbólico.

Essa cena pode ser lida como a ruptura definitiva com o mito da democracia racial. Uma vez quebrada a ilusão, não há como recompor a imagem de um país livre de racismo. Ao mesmo tempo, o ato expressa trauma e urgência: assim como a película estilhaçada deixa de proteger a tela, o sistema social falha em proteger esses jovens. As marcas deixadas pelo racismo estrutural, muitas vezes, não podem ser apagadas.

O curta, *A Cor da Pele Importa?* mostra que, ao fazer audiovisual, os estudantes vão além da compreensão abstrata das leis abolicionistas. Com a câmera do celular nas mãos, eles transformam vivências em registro, denúncia e memória, afirmando que a abolição, para eles, ainda está em disputa — e que a luta diária é pelo direito básico de não ser tratado como cidadão de segunda categoria ou como um “alvo certo” das muitas ações que vem ocorrendo explicitamente na Sociedade brasileira.

4.2.2. Cena treze - A tirinha como disparadora de reflexão histórica e social.

Aponto também como uma outra forma criativa de trabalhar o audiovisual estudantil em sala de aula o uso dos quadrinhos e tirinhas⁷². Esse recurso é muito utilizado nos livros didáticos e principalmente nas apostilas da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que é o RioEduca.

Assim como trabalhamos com textos escritos pelos próprios alunos dando movimento com as técnicas do audiovisual, também podemos fazer com imagens estáticas como quadrinhos, tirinhas e fotografia. Esse trabalho de leitura de imagem é muito importante, hoje

⁷² Em uma coluna do blog “Educação audiovisual” disserto sobre ser possível trabalhar o audiovisual dentro dos temas propostos no Projeto Político Pedagógico da escola. A coluna está disponível em: https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/dicionario-da-educacao-audiovisual_12.html. Acesso em 28 dez. 2025.

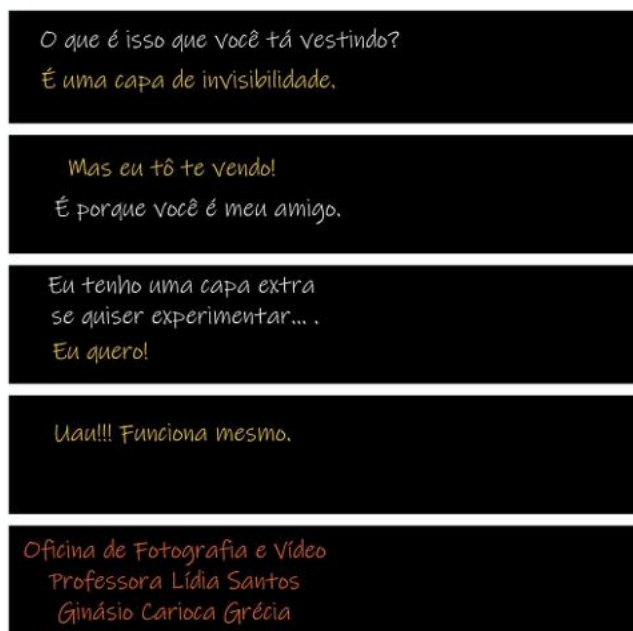
mais do que nunca, pois estamos em tempos onde somos bombardeados de imagens por todos os lados.

O curta *Os invisíveis*⁷³ é um exemplo de trabalho baseado em tirinha. Surgiu do tema estabelecido pela Escola para trabalhar a questão do abandono infantil com foco no tema: “Lugar de criança é na Escola”.

A ideia era conscientizar as pessoas que não era uma questão de caridade e sim de uma ação prevista nos Direitos Humanos, no ECA e de responsabilidade do Estado, como política pública o combate ao abandono infantil em todas as áreas da vida.

O debate começou a partir da questão de como esse olhar da infância aparecia ao longo da História (Revolução Industrial e Trabalho Infantil) para pensar formas de produzir audiovisuais sobre esse assunto, desnaturalizando os problemas sociais e promovendo a consciência de cidadania dos alunos. Uma etapa essencial nesse processo é definir o objeto motivador (imagem, poesia ou música) que servirá de ponto de partida para o debate em sala e nesse caso optei por pegar na Internet uma tirinha e explorar o desenho ou seja a construção das cenas visuais o *Storyboard*. A dinâmica de recriação consistiu na apresentação apenas do texto da tirinha e pedi que a turma criasse os desenhos explorando a técnica do *Storyboard*. O processo foi concluído com a exibição da tirinha original para comparação.

Imagem 11 - Dispositivo pedagógico do curta “Os invisíveis”.



Fonte: Material pedagógico da autora

⁷³O conteúdo audiovisual do curta-metragem “Os invisíveis” pode ser visualizado na plataforma YouTube, por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7tfXPVw6RA&t=31s>. Acesso em 28 dez. 2025.

Imagem 12 - Dispositivo disparador do curta “Os invisíveis”.



Fonte: Ricardo Tokumoto

A partir da análise da tirinha original, os alunos iniciaram um debate sobre as causas do abandono infantil nas ruas da cidade. Foi possível notar que praticamente todos já haviam presenciado ou tinham conhecimento de casos de crianças que, forçadas pelas circunstâncias, deixaram seus lares para viver em situação de vulnerabilidade nas ruas.

Em seguida, a turma utilizou o laboratório de informática para pesquisar o tema em sites oficiais. É fundamental ressaltar a importância da verificação das informações lidas, uma vez que elas são disseminadas e servem como fonte de conhecimento para muitas pessoas.

A criatividade dos estudantes foi ainda mais estimulada ao terem a tarefa de dar movimento à imagem estática. Eles se empenharam na criação das cenas, na escolha dos atores e na definição dos papéis de cada membro da produção. Nessa atividade, pensaram nos figurinos e até na caracterização, sujando os pés propositalmente. Destaco as lembranças dos alunos trazendo para a sala de aula a memória da avó dele falando que não ter calçado é uma pobreza extrema e do outro falando que os responsáveis dele sempre chamavam a atenção para que ele tomasse banho e lavar bem os pés, pois os pés dele estavam parecendo de "criança de rua".

Ao atentar para o detalhe, para os pés descalços, os alunos acessam, muitas vezes inconscientemente, um repertório de memórias familiares e coletivas. Em muitas famílias de classes populares, o "ter o que calçar" já foi (ou é) um divisor de águas entre a dignidade e a

miséria, entre o rural e o urbano, ou uma marca de histórias de migração e luta contadas por avós e pais. O pé sujo na encenação deixa de ser apenas "sujeira" e passa a dialogar com as histórias de privação que compõem a identidade de muitos brasileiros, gerando empatia e identificação. A decisão dos alunos de focar nos "pés sujos" em contraste com os sapatos do empresário é uma escolha estética que revela uma posição ética. Segundo Bergala, o processo de criação e as escolhas estéticas (o ângulo, o enquadramento) são tão importantes quanto o produto final, pois proporciona uma experiência estética e um encontro com algo ou alguém diferente de nós. Aproveitei também para falar de como um objeto como um sapato no período da escravidão de pessoas vindas do continente Africano era visto como símbolo de liberdade, pois pessoas escravizadas não usavam sapatos só pessoas livres.

O exercício inicial de construir o Storyboard possibilitou que os alunos ultrapassaram a proposta inicial da tirinha original, inserindo novas ações para enfatizar a invisibilidade da criança em situação de rua. Foram adicionadas cenas como pessoas sorrindo para tirar *selfies*, um rapaz que pula a perna de uma criança que obstruía sua passagem sem sequer olhar, um pai que ignora as crianças de rua enquanto puxa sua filha que as observava, e, finalmente, um empresário bem-vestido e arrogante que quase as pisa.

É interessante notar a sensibilidade dos alunos que filmavam, preocupando-se em fazer um *close* nos sapatos do empresário em contraste com os pés descalços, sujos ou de chinelo das crianças abandonadas. Vi que essa parte foi a que mais marcou para o grupo que estava naquele momento em ação.

Durante as gravações, ocorreram dois episódios inusitados: primeiro, um entregador de quentinhas ofereceu uma refeição aos alunos, sem perceber que se tratava de uma encenação. Logo depois, uma senhora insistiu em levar os dois atores-estudantes para lanchar. Mesmo após explicarem que não estavam realmente abandonados e mostrarem a câmera, o tripé e a equipe técnica, ela demorou a compreender que era uma atuação. Comovidos, tiramos uma foto com ela e agradecemos o gesto de carinho e cuidado.

Nesse instante, percebemos que os invisíveis eram, na verdade, aqueles que registravam a cena, e não as "crianças". Após esses eventos e o término das gravações, retornamos à sala de aula. Uma aluna questionou se a tirinha e os dados pesquisados retratavam a verdade, já que eles não haviam sido invisíveis. Outro estudante contra-argumentou, lembrando que apenas duas pessoas se manifestaram ao longo de quatro horas, evidenciando que a grande maioria ignorou a situação. Por fim, dois alunos sugeriram gravar uma nova história incorporando os fatos ocorridos. Sendo assim, o audiovisual operou um deslocamento: os alunos, geralmente alvo de discursos sobre "lugar de criança",

assumiram o controle da narrativa. A proposta de "gravar uma nova história incluindo os fatos ocorridos" demonstra a autonomia e o protagonismo defendidos pelos autores Fresquet e Migliorin (2015): a escola deixa de ser o lugar onde se "aprende sobre" o mundo para ser o lugar onde se recria o mundo.

Com esse exercício, os estudantes puderam comprovar na prática que a imagem divulgada é resultado das escolhas de quem a produz, visto que as cenas das interações externas não foram incluídas na edição final para manter a narrativa originalmente acordada pelo grupo.

Vendo o incômodo que essa situação causou, expliquei aos alunos que assim como um filme pode oferecer uma leitura diferente de uma história oficial, novas formas de pesquisar também, mas que naquele caso o objetivo havia sido alcançado, pois das quatro horas entre organizar os atores, organizar as posições das cenas, pelo menos duas horas e meia foram de exposição dos ditos menores abandonados e que haviam passado muito mais do que só as duas pessoas que se afetam.

Na prática os alunos puderam participar com essa experiência com o audiovisual na escola de se permitir inventar novas formas de estar no mundo, pois ao debaterem sobre a verdade da imagem, perceberam a possibilidade da escolha do que mostrar e o que esconder na parte que diz respeito a edição de um curta. Dessa forma, todo o processo pedagógico do fazer do audiovisual resultou no pensamento histórico-crítico, entendendo assim que toda narrativa é uma construção é uma escolha humana.

Imagem 13 - Registros do curta “*Os invisíveis*”.



Fonte: Acervo da autora

4.2.3. Cena quatorze - Da gaveta à sala de aula: quando a história começa em casa.

O curta *Uma Foto, várias Memórias*⁷⁴, é um exemplo do que chamo de Arqueologia do afeto⁷⁵, onde uso as fotografias de família como dispositivo narrativo. Ao valorizar a fotografia de família, você está validando a identidade do aluno e transformando a memória afetiva em conhecimento histórico escolar. O aluno deixa de ser um espectador da História dos outros (do livro) e passa a ser protagonista e investigador da sua própria narrativa. Dessa forma, a sala de aula se transforma em um laboratório de investigação onde o afeto não é deixado do lado de fora, mas serve como combustível para a curiosidade epistemológica. A produção do vídeo final não é apenas um trabalho escolar; é um ato de preservação e de ressignificação da própria identidade do estudante, agora entendido como um sujeito que não apenas sofre a ação do tempo, mas que também é capaz de contar e registrar a sua própria história

Nesse movimento de trazer o arquivo pessoal para o espaço público da sala de aula, operamos uma mudança fundamental na relação do estudante com o saber histórico. A fotografia, muitas vezes esquecida em gavetas ou álbuns empoeirados, deixa de ser apenas um registro de "lembança" para se tornar um documento histórico passível de interrogação. É o momento em que a micro-história, que no caso foi a Dona Elina buscando através de uma foto antiga provar que havia estudado em escola pública e de lembrar de que sua família havia sido removida da Favela do Esqueleto se encontra com a Macro-História, aquela dos grandes processos sociais e econômicos, que no caso foi a Lei de Cotas para alunos oriundos de escolas públicas e do local que ficava sua casa hoje ser o Campus da UERJ.

Ao propormos que o aluno transforme essa imagem estática em uma produção audiovisual, estamos convidando-o a realizar um exercício de "animação" da memória. No cinema e no vídeo, a fotografia ganha uma nova dimensão temporal. Não se trata apenas de mostrar a imagem, mas de construir uma narrativa sobre ela.

Assim, tenho como objetivo mostrar, a partir do fazer prático, construindo o conhecimento e mostrando a fronteira existente entre a História que estudamos nos livros didáticos e a memória, que carregamos ao longo do tempo os fatos que nos cercam e que nos afetam.

⁷⁴ O curta-metragem “Uma Foto, várias Memórias” está disponível no YouTube através do link: https://youtu.be/4jT9V0tfB9I?si=woz2_WPNayZBeDa. Acesso em: 12 jan. 2026.

⁷⁵ “Arqueologia dos afetos” é um projeto artístico com foco em histórias de família. Detalhes sobre o projeto estão disponíveis em: <https://autobiogeography.org/portfolio/arqueologia-de-afetos/>. Acesso em: 14 jan. 2026

O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar-comum. (Sarlo, 2007, p. 9).

O currículo oculto trazido pelos alunos é levado em consideração quando ouvimos e possibilitamos eles a se expressarem a partir de como entendem e percebem a história escolar. Entender que esses saberes trazidos pelos alunos precisam ser apreciados e, se necessário, desconstruídos por meio de explicações sem descartá-los de início, é essencial nos dias de hoje, pois você tem ali, ao alcance na sua sala de aula, formas de orientar e desmitificar narrativas que foram aprendidas em redes sociais e filmes comerciais, que usam história para contar a partir dela outras histórias.

Como Pereira e Seffner (1990) pontuam em seu texto

O professor de História na escola estabelece as diferenças entre os diversos discursos que se propõe a recriar o passado e o relato historiográfico, discute a especificidade do cinema, televisão, literatura e, sobretudo, da historiografia como o espaço mesmo do ofício da produção de representações sobre o passado (Pereira; Seffner, 1990, p. 119).

Fazer os alunos praticarem essa micro história usando a sua história é na minha opinião o primeiro passo para fazer que eles entendam o porquê de estudar história. De acordo com Pereira e Seffner (1990, p. 120), “a escola forma cidadãos, não historiadores. Formar sujeitos capazes de historizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, comunidade da região”.

A utilização da pesquisa em casa com seus parentes sobre seus arquivos pessoais de fotografias levou os alunos a conhecerem um pouco mais sobre a história de suas famílias. Neste momento, partimos para trabalhar o tema memória nas aulas de história, utilizando as fontes particulares dos estudantes.

Particularmente, tenho claro o objetivo da utilização do arquivo pessoal (fotografias) da família dos estudantes como fonte e concordo quando os autores Pereira e Seffner discutem que, por diversas vezes essas fontes são utilizadas sem uma problematização, a serviço de uma facilitação para resolução, como os autores colocam, de

tornar a aula de História mais atraente para os estudantes, de maneira que estes não declarem, como fazem seguidamente, que história não serve para nada e que a aula de História é demasiadamente chata. (Pereira; Seffner, 1990, p. 124).

Neste caso, a utilização sobre seus arquivos pessoais de fotografias levou os alunos a conhecerem um pouco mais sobre a história da sua origem. Sendo assim, essa fotografia é usada como fonte de pesquisa. Estimulante, desta forma, a capacidade de pesquisa do

estudante. Para esta atividade, houve todo um preparo para indagar e dialogar com as imagens escolhidas, permitindo, segundo Pereira e Seffner (1990, p. 124), que “[...] as crianças e os adolescentes possam entender os caminhos da pesquisa histórica, de modo a se darem conta de como a construção do conhecimento histórico é uma atividade complexa.”

Como citado, estabeleço uma atividade com um roteiro em que o método utilizado é de perguntas prontas para que o estudante utilize na sua pesquisa. Com uma fotografia, fazemos a pergunta problema: Quantas memórias cabem nessa imagem escolhida?

1. Quem são essas pessoas na imagem?
2. Em que local se deu essa imagem? Ele ainda existe?
3. Em que data essa imagem foi capturada?
4. Quem capturou a imagem?
5. Que tipo de evento acontecia?
6. O que motivou a escolha dessa imagem por parte de quem a apresenta?
7. Confronte as pessoas que aparecem na imagem separadamente e pergunte individualmente para cada uma delas sobre a cena da imagem.
8. Não demonstre surpresa ou dê dicas que as leve as respostas que você já recolheu.
9. Anote as fontes das quais as pessoas entrevistadas recorrem para responder às questões, como por exemplo a sua própria memória, ou de outro parente ou de elementos que estavam na imagem.
10. Estabeleça, dentro das respostas recolhidas, pontos que coincidem e pontos que divergem.
11. Antes de apresentarem os dados recolhidos pela imagem trabalhada, mostrem para a turma e orientem três pessoas a falarem sobre a imagem sem dar dicas nenhuma.
12. Apresentem suas pesquisas aos colegas na sala de aula com os dados recolhidos e tabulados.
13. A partir do trabalho concluído, convidem os alunos a desenvolverem, em formato de audiovisual, um roteiro para gravar as informações captadas pela investigação dos mesmos.

Esse questionário não é respeitado pelos alunos na prática, pois é complexo para eles, portanto é aceitável corrigir levando em consideração que nem todos os alunos vão seguir o passo a passo. Como professora faço as adaptações tentando cobrir as lacunas que faltam. Surgiram vários trabalhos, mas escolhi o *Uma Foto, várias Memórias* como exemplo.

Imagem 14 - Foto pertencente ao arquivo pessoal da Elina, que deu origem ao documentário “*Uma Foto, várias memórias*”.



Fonte: Acervo de Elina

Imagem 15 - Foto pertencente ao arquivo pessoal da Elina, que deu origem ao documentário “*Uma Foto, várias memórias*”.



Fonte: Acervo de Elina

A estudante Anna Clara do 9º ano do Ensino Fundamental II entrevistou sua avó, Dona Elina. Dona Elina escolheu a foto que ela aparecia ainda criança com o presente que marcou a sua vida: uma boneca. Esse fato estava explícito, lá estava Dona Elina criança com uma boneca no colo. Ao continuar com as perguntas, veio mais informações: a boneca havia sido dada por seus primos mais velhos que a adotaram, o local em que ela estava era uma escola e aquele era o seu primeiro dia em uma escola.

Ao mostrar a foto da sua avó, Anna Clara se surpreendeu com outra informação: sua mãe pontua que aquela foto havia servido como prova documental para o ingresso de sua avó na Universidade Pública. Anna Clara poderia ter parado nas informações iniciais de sua avó, mas, diante dessa nova informação, continua a entrevista sobre a fotografia que ela cuidadosamente escolheu para falar. Dona Elina retroage no tempo e lembra de como a foto ajudou a garantir uma vaga na UERJ, em História, no primeiro ano da Lei de Cotas. Conta que voltou para fazer o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos da rede pública aos cinquenta anos, após seus filhos já estarem criados, que resolve prestar o exame de vestibular tanto da UERJ quanto do ENEM (para a UFRJ) e que obtém classificação nos dois concursos.

Ao optar pela UERJ, ela busca a documentação para provar que estudou todos os anos em escolas públicas, descobrindo que aquela escola, onde foi realizada a foto, não já não existia mais. Segue em busca de órgãos onde a documentação de escolas extintas eram arquivados, mas não obtém uma resposta positiva por parte do órgão.

Com o avançar do prazo ela lembra da foto e, ao pesquisar, encontra informações impressas nela como a data e o nome da escola. Quando recorre à UERJ e é orientada a fazer um requerimento expondo os fatos e anexando a foto que completava o ano que faltava para ter o Ensino Primário todo como era chamado na época na escola pública. Anna Clara não precisou indagar a sua avó o porquê da escolha pela UERJ visto que já havia passado para a UFRJ e seria mais tranquilo provar somente ter cursado o Ensino Médio. Dona Elina se antecipa e, com um tom mais pesado na voz, justifica todo o empenho em entrar para a UERJ, contando que ali onde estão os prédios era uma favela, a favela do Esqueleto, e que ela e sua família tiveram que sair de lá para que a Universidade fosse construída.

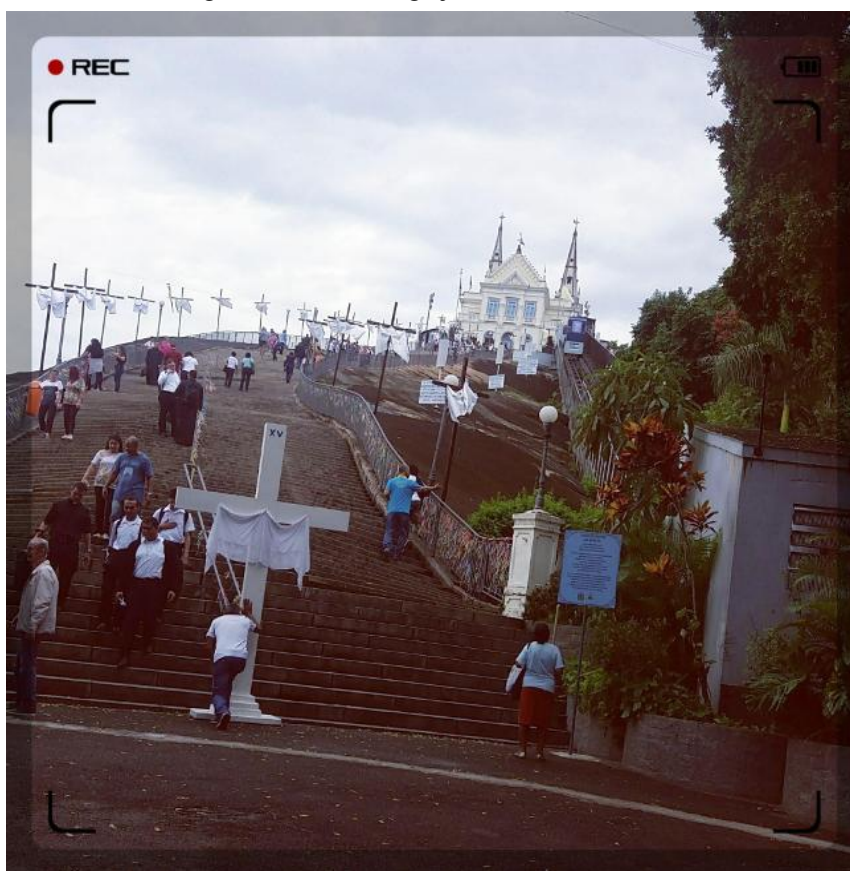
Voltar para aquele espaço era simbolicamente voltar para a memória da sua antiga casa, de onde o Estado removeu arbitrariamente. Dona Elina Nascimento tem seu pedido deferido e se torna aluna do curso de História da primeira turma de cotas da UERJ, onde, anos depois, se forma, passando no concurso público para ser professora do Estado. Sua memória afetiva com o lugar, com a ideia de pertencimento, foi o ponto condutor para todo o percurso empregado.

Ao levar sua pesquisa para apresentar para a turma, a estudante colocou que se não fosse esse trabalho de História, talvez nunca teria tido contato com a história de sua avó, e que sentiu uma emoção ao conhecer sua trajetória. O resultado da pesquisa da aluna Anna Clara, além de trazer conhecimento sobre parte da história de sua avó, despertou em mim, como professora, a curiosidade de saber mais sobre o espaço onde a UERJ está instalada. Fui

pesquisar no próprio canal da UERJ no YouTube e lá encontrei fragmentos de vídeos feitos na época em que existia a Favela do Esqueleto.

Isso me fez refletir que, durante 30 anos de exercício da profissão, todos dentro de uma sala de aula de História, eu não conhecia essa história. Assim como ocorreu com outra narrativa que surgiu sobre a Igreja de Nossa Senhora da Penha, quando, segundo o relato de uma aluna, seu pai, quando criança, levado por sua avó para as missas, via vultos de pessoas escravizadas no entorno da igreja.

Imagem 16 - Festa da Igreja de Nossa Senhora da Penha.



Fonte: Acervo da aluna Juliana

Diante dos risos e zombarias pelos alunos que acabaram em comentários na sala dos professores, a professora de Educação Física, moradora do local e devota da santa explicou que existiam evidências de que ali havia sido um quilombo. Trabalhos como esses ajudam a movimentar outras histórias: aquelas que não constam nos livros, mas que contribuíram para a formação da sociedade, mesmo permanecendo nos bastidores.

Como depois de todas as apresentações os estudantes são convidados a transpor do papel para uma produção audiovisual as suas pesquisas, uma parte da turma abraçou a memória da avó da estudante Anna Clara e partiram para a execução do curta. Escreveram as

cenar e optaram pela estética do documentário. Os alunos da equipe de audiovisual convidaram Dona Elina Nascimento para a entrevista. Feito o curta, ele foi postado no canal do Youtube de forma pública.

Dessa forma, todo o processo realizado pelos alunos me leva a instigar os estudantes a pensar como Eric Hobsbawm (1998, p. 285) sobre que, “[...] todos os seres humanos, coletividade e instituições necessitam de um passado, mas apenas ocasionalmente o passado é revelado pela pesquisa histórica”.

Vale ressaltar que a pesquisa sobre a fotografia da avó nos afetou em alguns pontos, não só na turma, mas também em mim, como profissional da área de história. Quando Dona Elina cita a questão da remoção da sua família da favela do Esqueleto, não é uma novidade para os estudantes, pois eles já haviam estudado as reformas do prefeito Pereira Passos e também o episódio da chegada da Família Real para o Brasil em 1808, quando houve a expulsão dos moradores das melhores habitações para receber a Corte Portuguesa que chegava. Já, para mim, houve a reflexão de que raramente trabalho esse movimento de deslocamento arbitrário pelos órgãos públicos da população. Ou seja, não elejo um espaço para problematizar e debater sobre essas ações que ainda hoje ocorrem, como os próprios estudantes que moram em territórios ocupados e que muitas vezes sofrem com os incêndios criminosos, ou com a ação de grupos a serviço de pessoas poderosas. Já para os estudantes, o que chamou a atenção quando esse trabalho foi apresentado foi sobre como funcionavam as cotas.

Esse trabalho abriu várias frentes de discussões que aconteceram dentro da sala de aula mas que não entraram no produto (o curta). Fazer com que na prática o estudante enxergue como é complexa a investigação do conhecimento, mostra o quanto de responsabilidade e poder tem o historiador pelas suas escolhas e de como narrar os fatos pesquisados. De acordo com Albuquerque,

A escrita e o ensino de história nos convidam a fazer uma viagem para fora do nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos. (Albuquerque, 2012, p. 31).

Particularmente sou apaixonada por esse dispositivo de usar fotos de família para gerar narrativas. Como filha e principalmente como professora de História, lamento muito não ter explorado mais as memórias do meu pai, um professor de Contabilidade apaixonado por História. Tenho uma foto dele guardada comigo até hoje onde uso para começar essa atividade. É nesse momento que divido com os alunos as várias perguntas que faria para ele como: “Pai, quem estava presente na sua formatura?”, “Quem te entregou o certificado era o

professor mais querido da turma?”, “Esse terno que o senhor usava, é aquele que a mãe guarda até hoje?”, “Quem dos seus irmãos estava presente?”, “Você foi o primeiro a se formar na sua família?”

Imagem 17 - Foto do pai de Lídia Santos



Fonte: Acervo da autora

Essa atividade não traz só flores traz também alguns espinhos pois, vale ter atenção para a possibilidade de mexer com memórias familiares, eu por exemplo coleciono várias reclamações que vão de questionar uma “invasão” da vida privada pelos responsáveis, a reclamação de serem questionados por conta da atividade pelos seus filhos por não terem registro fotográfico e nesse momento você encara a tristeza dos estudantes em ver os outros alunos com seus registros e memórias, ou com o “acordar” segredos ou dores de família, como de uma aluna onde a foto retratava um homem negro jovem com uma bebe nos braços apontando para o sol, que revelou a tristeza de uma mãe, pois quando a criança nasceu, nasceu branca de dois pais negros, o pai rejeitou a principio a criança achando que não era sua filha, mas a bisavó com a sua sabedoria acalmou o neto falando que todas as crianças nasciam brancas e só depois “pegavam a cor”. Daí ele levava a criança para tomar sol no quintal para escurecer mais rápido. Essa história estava adormecida, mas com esse trabalho ela ressurgiu revivendo traumas para a mãe, que se recusou a falar sobre ela. Outro embate veio simplesmente por acharem que o trabalho não é sério como a fala do avô de uma aluna. Sua neta fez questão de levar a foto da mãe onde ela estava na Bahia, viagem essa que ela ganhou

da madrinha ao fazer os 15 anos, era quase um cartão postal. Seu avô questionou se isso era importante para a História. A princípio pensei que ele estava questionando por estar trabalhando na aula de história pessoas comuns e não dos grandes vultos históricos, mas na verdade ele estava disputando o valor da memória, pois ao ver a neta fazendo o trabalho ele questionou a escolha dela pela foto da mãe e não a dele vestido de escoteiro. Esse questionamento por parte dele também foi direcionado a “falta de visão histórica da professora”, pois afinal aquela foto marcava a sua participação como voluntário na grande enchente histórica de 1966⁷⁶ como ele fez questão de frisar e para completar a disputa de memória, ainda veio a de território quando ele relata que a Escola Municipal Grécia⁷⁷ foi um ponto de apoio aos desabrigados pela chuva. Por razão de tudo isso ele reivindicava o direito de ter a sua memória contada e registrada pelo trabalho de história da escola.

Dessa forma, a sala de aula se transforma em um laboratório de investigação onde o afeto não é deixado do lado de fora, mas serve como combustível para a curiosidade epistemológica. A produção do vídeo final não é apenas um trabalho escolar; é um ato de preservação e de ressignificação da própria identidade do estudante e da sua família, agora entendido como um sujeito que não apenas sofre a ação do tempo, mas que também é capaz de contar e registrar a sua própria história.

4.3. Checklist⁷⁸ da edição final: Produção Audiovisual Estudantil na Educação Básica.

Chegamos à edição final desta produção. As luzes do projetor se apagam, mas, como em todo bom audiovisual, as imagens e reflexões persistem nos olhos e na memória, ecoando para além da sala de aula. Ao longo desta dissertação, estruturada como um roteiro de múltiplas cenas, buscamos não apenas narrar, mas vivenciar a produção audiovisual estudantil como uma metodologia ativa e potente para o Ensino de História na Educação Básica.

Retomando o nosso "personagem principal" apresentado no Capítulo I, o Cinema/Audiovisual, revelou-se muito mais do que um mero recurso ilustrativo. Confirmamos, com o apoio de Rosália Duarte e Alain Bergala, que o encontro com a arte na escola é um direito e uma necessidade. A escola pública, cenário de tantas disputas e desafios, reafirmou-se como o "lugar seguro e fértil" para essa experiência estética e política, onde a

⁷⁶ Maiores detalhes sobre a enchente de 1966 estão disponibilizados em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/enchentes-no-rio-1966/noticia/enchentes-no-rio-1966.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2025.

⁷⁷ Outras informações sobre a Escola Municipal Grécia disponíveis em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_tombadas/em_grecia.htm. Acesso em: 29 dez. 2025.

⁷⁸ Checklist é uma lista de verificação que garante que passos essenciais não sejam esquecidos – usada para padronizar tarefas, reduzir erros e acelerar processos.

competência para ver se cruza com a competência para ler o mundo, como nos ensinou Paulo Freire.

Ao revisitarmos a trajetória do Cineclube nas Escolas e da MultiRio (cena quatro), percebemos que as políticas públicas, quando contínuas e estruturadas, funcionam como a produção de execução necessária para que a magia aconteça, pois dá o respaldo para mesmo diante das críticas dos que querem mandar no fazer da escola, aconteçam. A Lei 13.006/14 não é apenas um texto legal, mas um convite à ocupação criativa dos espaços escolares. Como Fresquet e Migliorin (2015) bem colocam, a escola é colocada no patamar de centro de cultura e espaço de criações audiovisuais. A experiência no Ginásio Educacional Tecnológico Grécia demonstrou que, mesmo com limitações técnicas, onde o celular se torna a principal câmera e a sala de aula, o set de gravações, é possível produzir conhecimento histórico significativo.

Na ilha de edição⁷⁹ da sala de aula (capítulos III e IV), onde editamos saberes e práticas, o professor de História assumiu seu papel de mediador e, por vezes, de diretor, mas sempre garantindo que o protagonismo fosse dos estudantes. A produção dos vídeos não foi o fim em si mesma, mas o meio pelo qual os alunos se perceberam como sujeitos históricos. Ao roteirizar, filmar e editar suas próprias narrativas sobre racismo, questões de gênero e problemas urbanos, eles não apenas aprenderam História; eles *fizeram* História, apropriando-se de conceitos complexos e traduzindo-os para a linguagem do seu tempo.

Essas produções nos mostraram que a repercussão desse trabalho ultrapassa os muros da escola. A participação em festivais e mostras, valida a voz desses jovens, rompendo com a invisibilidade social e cultural que muitas vezes lhes é imposta, não só por conta das histórias tristes, mas também por serem muita das vezes excluídos de serem capazes de ressignificar e construir conhecimento. A técnica aprendida e compartilhada, adaptada às condições conflituosas da escola pública como a grade de aulas rígida, a escassez de equipamentos, a Internet precária e a constante desconfiança sobre a atividade, possibilitou a expressão de uma cidadania crítica e sensível.

Portanto, a produção audiovisual no Ensino de História é uma ferramenta poderosa de "desnaturalização" do olhar. Ela permite, como enxergo nas falas generosas da professora Ana Maria Monteiro, habitar essa fronteira entre o passado e o presente, entre o rigor acadêmico e a sensibilidade artística, dessa forma usando o conhecimento histórico para analisar

⁷⁹ Ilha de edição é o nome dado à estação de computador (*notebook* ou *desktop*) onde são armazenados os arquivos brutos de áudio e vídeo gravados e onde estão instalados os programas de edição, animação, imagem e áudio.

criticamente como o passado é mobilizado, transformando a sala de aula em um espaço de revisão e produção de novos sentidos.

A escola não é um espaço isolado, mas sim o ponto de partida para a vida em sociedade. Como nos alerta Antônio Gramsci no texto *A escola e o jardim*, ao observarmos as falhas ou as potências da escola, não podemos esquecer sua continuidade no espaço público e na vida cotidiana:

A escola e o jardim estão em frente. Quando o sol ainda não tinha sido devorado por sabe-se lá que monstro e iluminava o jardim, agora fechado e deserto, os pequenos estudantes saíam da escola e, antes de irem para casa, corriam ao jardim a fazer meia hora de algazarra. O jardim era, portanto, a continuação da escola. Observação que não é supérflua porque, ao discutirmos os problemas escolares, nós nos esquecemos sempre dessa continuação e nos lamentamos e criticamos a escola em uma infinidade de defeitos que estão em continuidade na vida social, no ambiente que acolhe os pequenos estudantes logo que saídos da escola: a família, a rua, o jardim (Gramsci, 2022).

Que a produção audiovisual estudantil seja, portanto, uma das chaves para abrímos as portas da escola para esse jardim, formando sujeitos críticos capazes de atuar e transformar ambos os espaços.

Este trabalho não termina com a palavra "FIM". Ele sugere, na verdade, um "CONTINUA...". A proposta pedagógica aqui apresentada (o ebook/Guia) é um convite para que outros professores peguem suas câmeras (ou celulares), montem seus cenários e digam "AÇÃO!". A história continua sendo escrita e filmada, todos os dias, no chão da escola pública.

Que venham as próximas sessões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito central analisar os desafios e as potencialidades da produção audiovisual estudantil nas aulas de História da rede municipal do Rio de Janeiro. O foco principal recaiu sobre a investigação de como essa prática pedagógica fomenta o protagonismo dos alunos e alunas, e contribui para a construção do conhecimento histórico escolar, buscando ir além do uso passivo de filmes em sala de aula para uma abordagem ativa de criação e expressão.

Podemos afirmar que este objetivo foi alcançado através da implementação e análise da metodologia de Produção de Vídeo Estudantil (PVE). A trajetória percorrida, desde as primeiras experiências com a exibição de filmes até a produção de curtas-metragens pelos próprios alunos — como o exemplo citado sobre a questão do *piercing* —, demonstrou a viabilidade e a riqueza desse percurso. A elaboração da proposição pedagógica (Guia/e-book) e do site para análise dos curtas constitui a materialização desse alcance, oferecendo ferramentas para que outros docentes repliquem e adaptem a experiência.

Entre os achados mais relevantes, destaca-se a constatação de que a produção audiovisual atua como um poderoso instrumento de engajamento e mobilização dos estudantes. Ao assumirem o papel de produtores de conteúdo, os alunos transitaram de espectadores passivos para sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que o protagonismo é estimulado à medida que os estudantes se apropriam do conteúdo histórico para criar narrativas que dialogam com suas realidades e anseios, como observado na escolha de trilhas sonoras e temas contemporâneos. Neste percurso, a cooperação é fundamental pois o trabalho coletivo de roteirização, filmagem e edição forçou o exercício da alteridade, da negociação de ideias e do respeito às diferenças, competências essenciais para a formação cidadã. Como ferramenta, a tecnologia se tornou aliada visto que o uso de dispositivos móveis (celulares) e softwares de edição, alinhado à cultura digital dos jovens, transformou a sala de aula em um espaço de criação ("set de gravação"), superando a dicotomia entre tecnologia e ensino tradicional.

O significado do que foi encontrado reside na validação da linguagem audiovisual não apenas como suporte ilustrativo, mas também como uma forma de linguagem e pensamento que permite "ler o mundo" antes de "ler a palavra", conforme nos ensina Paulo Freire. A pesquisa reafirma a importância de políticas públicas como o "Cineclube nas Escolas" e a Lei nº 13.006/2014, mostrando que a escola pode ser um polo de produção cultural e não apenas de reprodução de saberes. A experiência estética vivenciada pelos alunos permitiu uma

apropriação do conhecimento histórico permeada de sentido e significação, conectando o passado estudado com o presente que é vivido por eles.

Por fim, esses resultados dizem muito sobre o problema de pesquisa. Eles indicam que o ensino de História, na contemporaneidade, enfrenta o desafio de dialogar com as novas formas de inteligibilidade trazidas pela cultura digital. A resposta encontrada mostra que integrar a linguagem audiovisual à prática docente é um caminho eficaz para superar o desinteresse e a desconexão dos estudantes. A produção audiovisual estudantil revelou-se uma estratégia pedagógica que não abdica do rigor intelectual, mas o potencializa ao dar voz e vez aos estudantes, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos históricos capazes de narrar, interpretar e transformar a sua própria realidade. A escola, portanto, reafirma-se como o lugar de fronteira e de reflexão crítica, onde o cinema e a história se encontram para formar cidadãos mais conscientes e criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A COR da pele importa versão 2. Produção de Lídia de Araújo dos Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 2025. 1 vídeo (14 min 19 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4DZMa7mTnQ>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- A COR da pele importa? Produção de Lídia de Araújo dos Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 25 jul. 2025. 1 vídeo (14 min 13 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eyg7T_dusdo. Acesso em: 20 dez. 2025
- A ESCOLA e a Pandemia de Covid-19 pelos alunos da escola pública. Produção de Lídia de Araújo dos Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 26 set. 2022. 1 vídeo (8 min 59 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=72bwELyBZ2U>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- ACADEMIA INTERNACIONAL DE CINEMA. **História do Cinema**: da sua origem aos dias de hoje. São Paulo, 6 out. 2023. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/historia-do-cinema-da-sua-origem-aos-dias-de-hoje/>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ALVARENGA, Ana Gabriela Saba de. **Educação Patrimonial** - um caminho para esperar: projetos escolares de História no Rio de Janeiro. 2021. 224f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13396/Tese%20135%20-%20ANA%20GABRIELA%20SABA%20DE%20ALVARENGA.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- APOSTILA DE CINEMA. **Apostila Convida #051 Adriana Fresquet (CineOP | Curadoria Educação)**. Entrevistada: Adriana Fresquet. Entrevistador: Jorge Cruz. YouTube, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VFAiv9WFcIs>. Acesso em: .
- A PVE na visão da BNCC e das Metodologias Ativas. Pelotas: Laboratório Acadêmico Educação e Tecnologia / UFRB, 23 out. 2020. 1 vídeo (1 h 22 min 37 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=39uxwYJL6aI>. Acesso em: 04 maio 2023.
- ARANTES, Guilherme. **Amanhã**. In: Grandes Sucessos. Intérprete: Guilherme Arantes. [S. l.]: Columbia, 1996. 1 CD, faixa 1.
- ARAÚJO, F. V. de. Direitos humanos e conteúdos de História: relações possíveis a partir das perspectivas de professores. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 58–79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i17.648>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- ARRUDA, Lídia Santos. **Dicionário da Educação Audiovisual**. [Rio de Janeiro], 2023. Blog: Educação Audiovisual. Disponível em: https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/dicionario-da-educacao-audiovisual_12.html. Acesso em: 28 dez. 2025.
- ARULU, Rafael. O que é streaming? Veja quais são os principais serviços e o que oferecem. **Exame**, São Paulo, 5 mar. 2024. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/examelab/o-que-e-streaming-veja-quais-sao-os-principais-e-o-que-oferecem/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BARROS, Manoel de. **O menino do mato**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei Complementar nº 195, de 8 de julho de 2022**. Cartilha sobre o Audiovisual na Lei Paulo Gustavo. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/lei-paulo-gustavo/central-de-conteudo/cartilhaweb-lpg1505.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada... Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112933.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais... Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2015.100-2025?OpenDocument. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Lei Paulo Gustavo: audiovisual**. [Brasília, DF]: Ministério da Cultura, 2023. 45 slides. Disponível em: <https://terraboia.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/CARTILHA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Programa Federal de Ações Afirmativas**. [Brasília, DF], 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/programas-e-projetos/acoes-afirmativas>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Instituto DataSenado. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRINQUEDO não tem gênero. Produção de Lídia de Araújo dos Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 2018. 1 vídeo (37 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QzDYyDJ8yHA>. Acesso em: 20 set. 2023.

BUCKINGHAM, David. **O que é mídia-educação?** Professor David Buckingham legendado. [S. l.]: Grupem PUC-Rio, 18 ago. 2020. 1 vídeo (3 min 39 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s5Y-PEArPcM>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAIMI, Flavia; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

CINEAD. Abecedários. In: **CINEMA e Educação**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ. Disponível em: <https://cinead.org/abecedarios/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

COHN, Greice. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 179-199, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3Y8pZ45xryyYdcYnz7XQsDF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2024.

COSTA, Petra. Petra Costa: “**O cinema que me interessa é aquele que entra onde incomoda**”. [Entrevista cedida a] Jorge Pereira Rosa. **C7nema**, 21 nov. 2024. Disponível em: <https://c7nema.net/entrevistas/item/130025-petra-costa-o-cinema-que-me-interessa-e-aquele-que-entra-onde-incomoda.html>. Acesso em: 21 dez. 2025.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/11_audiovisuais.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

CRIMES contra a humanidade. Rio de Janeiro: MultiRio, 25 set. 2018. 1 vídeo (13 min 22 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VsNUCcvMhoI>. Acesso em: 03 maio 2025.

CUNHA, Kevin et al. São Bento em Cena. In: **ANAIS DA XI MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR (MICTI)**, v. 1, n. 11. São Bento do Sul, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/micti/article/download/720/578/2496>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 18 ago. 2024.

DEPOIMENTO da Rafaelly sobre audiovisual. Produção de Lídia de Araújo Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 9 set. 2022. 1 vídeo (55 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/L1tkAMdztM4>. Acesso em: 04 ago. 2023.

DEPOIMENTO sobre o Audiovisual. Produção de Lídia de Araújo Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 16 nov. 2025. 1 vídeo (5 min 18 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vA_1v3iHfdk. Acesso em: 20 dez. 2025.

DEPOIMENTOS da ida a Fiocruz 2025. Produção de Lídia Santos de Araújo. Rio de Janeiro: [s. n.], 2025. 1 vídeo (14 min 14 s). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_WNb153sF7E. Acesso em: 27 dez. 2025.

DIREITOS Humanos para todos os humanos. Produção de Lídia de Araújo Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 30 jun. 2025. 1 vídeo (5 min 41 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2bCFtndOpoY>. Acesso em: 15 dez. 2025.

DUARTE, Rosalia. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, J. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>. Acesso em: 03 ago. 2023.

EDUCAÇÃO audiovisual na prática: educação, audiovisual e cultura digital: experiência da MultiRio. Entrevistados: Simone Monteiro e Eduardo Guedes. 26 jan. 2023. 1 vídeo (1 h 27 min 16 s). Podcast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sa5rrqxQkcI>. Acesso em: 27 jul. 2025.

ENCHENTES no Rio (1966). Memória Globo, [Rio de Janeiro], 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/enchentes-no-rio-1966/noticia/enchentes-no-rio-1966.ghml>. Acesso em: 22 abr. 2026.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Cinema, Escola e Formação nas Múltiplas Telas - Desafios Contemporâneos. In: 5ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA DE VIANA, 2016, Viana do Castelo. **Encontros de Cinema**. Viana do Castelo: AO Norte, 2016. Disponível em: <https://www.ao-norte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia2016.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

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

FOLCLORE BR. **Mostra SACI**. [S. l.]: Folclore BR, [2023]. Disponível em: <https://folclorebr.com/mostrasaci>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FONSECA, Selva G. **Fazer e ensinar História**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, Alexia; COSTA, M. Cultura digital e ensino de História: caminhos teórico-metodológicos e pesquisa. In: **XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA**, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana. **CINEAD BRINCANTE: O minuto Lumière**. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ, 2009. Disponível em: https://eefd.ufrj.br/files/Resumo_Adriana_F_2009.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. **REUNIÃO ANUAL ANPED**, v. 30, p. 01-16, 2007.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei. In: **Cinema e Educação**: a Lei 13.006. Brasília: Universidade de Brasília, 2024.

FURET, François. **A Oficina da História**. 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.

GLOBONEWS. **Educação**. Instagram, 22 out. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DQH6iRhj918/>. Acesso em: 28 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **A escola e o jardim**. In: **ESCRITOS ESCOLHIDOS (1915-1920)**. Editora Lutas Anticapital, 2022. Disponível em: <https://lutasanticapital.com.br/products/antonio-gramsci-escritos-escolhidos>. Acesso em: 3 jan. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Famílias chefiadas por brancos gastam quase o dobro com lazer do que pretos ou pardos. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 19 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31400-noticia-pof-lazer>. Acesso em: 08 ago. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Painel Cor ou Raça**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/painel-cor-ou-raca/>. Acesso em: 21 dez. 2025.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **O fio da memória**. Rio de Janeiro: IMS. Disponível em: <https://ims.com.br/filme/o-fio-da-memoria/>. Acesso em: 21 dez. 2025.

KIFFER, Danielle. Experimentar o cinema para protagonizar a vida. **Rio Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 55-57, 2013. Disponível em: https://siteantigo.faperj.br/downloads/revista/Rio_Pesquisa_29/arte.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

KORNIS, Monica A. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos históricos**: teoria e história, Rio de Janeiro, n. 10, p. 246-247, 1992.

LEGIÃO URBANA. **Quando o sol bater na janela do teu quarto**. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22494/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação em educação: reorganizando o tempo escolar**. [S. l.]: besnos aprender +, 26 jul. 2012. Disponível em: <https://frontierfloating.wordpress.com/2012/07/26/ciclos-de-formacao-em-educacao-reorganizando-o-tempo-escolar/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

LOURES, João V. **Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198594>. Acesso em: 8 nov. 2025.

MAGER, Juliana M. **Entre o olhar e a escrita: documentário e vídeo-história**. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA/ANPUH, Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371069921_ARQUIVO_Texto_Anpuh2013JulianaMuylaert.pdf.

MAUAD, Ana Maria. Fontes de memória e o conceito de escrita videográfica: a propósito da fatura do texto videográfico Milton Guran em três tempos (LABHOI, 2010). **História oral**, v. 13, n. 1, 2010.

MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice et al. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MEMÓRIA GLOBO. **Enchentes no Rio (1966)**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/enchentes-no-rio-1966/noticia/enchentes-no-rio-1966.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2025.

MENEZES, Luciana Bessa. A arte do encontro: o cineclube na escola. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 11-26, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/18352/14665>. Acesso em: 30 jul. 2025.

METODOLOGIA PVE: uma metodologia que nasceu da prática audiovisual estudantil. Pelotas: Produção de Vídeo Estudantil, 1 jul. 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/2023/07/01/metodologia-pve-uma-metodologia-que-nasceu-da-pratica-audiovisual-estudantil/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Cadernos do Inventar**. Niterói: EDG, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre a história e a memória In: **Anais do I Seminário de Pesquisa e Prática Educativa – Os desafios da pesquisa do Ensino de História**. Rio de Janeiro, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRrYK6hw3wK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PIUBEL, Thays Merolla. Produções curriculares no ensino de História: desafios do “contemporâneo”. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 148–161, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53989>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria. Currículo e docência: uma trajetória de pesquisas em ensino de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (org.). **Teorizar, Aprender & Ensinar História**. Rio de Janeiro: FAPERJ; FGV Editora, 2020.

- MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. *In: SILVA, Gilvan Ventura et al. **História e Educação**: Territórios em Convergência*. Vitória: GM, 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: .
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- MONTEIRO, Simone. Projeto Cineclube nas Escolas: cinema para ver, sentir, pensar e criar. *In: A escola entre mídias: experiências e conquistas*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2013. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1237.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.
- MOSTRA AUDIOVISUAL ESTUDANTIL JOAQUIM VENÂNCIO. **A Mostra Audiovisual Estudantil**. Rio de Janeiro: EPSJV. Disponível em: <https://mostrajoaquimvenancio.wordpress.com/about/a-mostra-audiovisual-estudantil/>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- MULTIRIO. **A escola entre mídias: linguagens e usos**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2012.
- MULTIRIO. **A escola, as mídias e a cultura digital**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2014. Disponível em: http://multi.rio/media/PDF/pdf_1249.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.
- MULTIRIO. **Em busca de parceria**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2013. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/482-em-busca-de-parceria>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- MULTIRIO. **Muito além do entretenimento**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2013. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/483-muito-alem-do-entretenimento>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- MULTIRIO. **Professor produtor 1 - Lídia Santos Arruda**. Rio de Janeiro: MultiRio, 28 mar. 2018. Disponível em: <https://multi.rio/index.php/familia/13713-professor-produtor-l%C3%ADdia-santos-arruda>. Acesso em: 06 fev. 2024.
- MULTIRIO. **Projeto Cineclube nas escolas prioriza a formação de professores**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2021. Disponível em: <http://multi.rio/index.php/noticias/17274-projeto-cineclube-nas-escolas-prioriza-a-formacao-de-professores-2>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- MUSEU DA REPÚBLICA. **Programação da 19ª Primavera dos Museus no MR**. Rio de Janeiro: Museu da República, [2025]. Disponível em: <https://museudarepublica.museus.gov.br/programacao-da-19a-primavera-dos-museus-no-mr/>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Edgard Blucher, 2012.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

NUNES, Augusto. **Imagens em movimento**: o instante congelado. *Veja*, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/augusto-nunes/imagens-em-movimento-o-instante-congelado/>. Acesso em: 9 maio 2025.

OECD. **Education at a Glance 2025**: Brazil. Paris: OECD Publishing, 9 set. 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/brazil_d42263a0-en.html. Acesso em: 28 out. 2025.

OECD. **PISA 2022 Results (Volume I)**: The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

OS INVISÍVEIS. Produção de Lídia de Araújo dos Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 45 s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Q7tfXPVw6RA>. Acesso em: 28 dez. 2025.

PEREIRA, Josias; DAL PONT, Vânia. **Vídeo Estudantil, Cinema Escolar ou Curta-metragem**: Qual a diferença? Pelotas, 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/2023/07/12/video-cinema-escolar-ou-curta-metragem-qual-a-diferenca/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PEREIRA, Nilton et al. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140171/000982636.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PITTY. **Máscara**. In: ADMIRÁVEL Chip Novo. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2003. 1 vídeo (4 min 43 s). Disponível em: <https://youtu.be/W4-G-itMgjI?si=eippC25dQhpVFFvM>. Acesso em: 12 dez. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORVIR. **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular**. Porvir, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

PRADO, Luis Alberto. **Como tudo começou**. Rio de Janeiro: MultiRio, 20 maio 2013. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/485-como-tudo-comecou>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PRAPENSAR1. Produção de Lídia de Araújo Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 18 nov. 2018. 1 vídeo (40 s). Disponível em: <https://youtu.be/2anL7o4sv48>. Acesso em: .

PRODUÇÃO escolar | Lidia Santos | Tela Aberta. Rio de Janeiro: MultiRio, 5 jul. 2023. 1 vídeo (29 min 51 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hpbiAtPXJBc>. Acesso em: 19 mar 2024.

RELATO de experiência. Produção de Lídia de Araújo dos Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 16 out. 2017. 1 vídeo (5 min 19 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WcLCW8DJ_q8. Acesso em: 16 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). **Material Rioeduca**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, [2026?]. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/material-rioeduca/>. Acesso em: 24 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **A Escola, as Mídias e a Cultura Digital**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011. Disponível em: https://multi.rio/media/PDF/pdf_1249.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Tombadas**: E.M. Grécia. Rio de Janeiro, [20--?]. Disponível em: https://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_tombadas/em_grecia.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca**. Rio de Janeiro: SME, 2023. Disponível em: <https://materialrioeduca.prefeitura.rio/materialrioeduca/>. Acesso em: 24 dez. 2025.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. **Arqueologia de Afetos**. [Goiânia], [20--?]. Portfólio: Autobiogeography. Disponível em: <https://autobiogeography.org/portfolio/arqueologia-de-afetos/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

ROSA, Jorge Pereira. **Petra Costa**: “O cinema que me interessa é aquele que entra onde incomoda”. C7nema, 21 nov. 2024. Disponível em: <https://c7nema.net/entrevistas/item/130025-petra-costa-o-cinema-que-me-interessa-e-aquele-que-entra-onde-incomoda.html>. Acesso em: 8 fev. 2026.

RUSSO, Renato. **Vamos fazer um filme**. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46995/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

SANTOS, Lídia de Araújo. **A importância de preservar as árvores urbanas**. Rio de Janeiro: MultiRio, [2022]. Disponível em: <https://multi.rio/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/pratica?acao=175>. Acesso em: 09 jan 2026. SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: Cultura Da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SEDUC. **Cinema para todos**: Guia para prática Cineclubista. Rio de Janeiro, 2013. v. I, II e III.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RELEJO, Adriana. **Cartografias da Pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SEMENTE - ESCOLA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL. **Educação, audiovisual e cultura digital**: experiência da MultiRio - Simone Monteiro e Eduardo Guedes. YouTube, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sa5rrqxQkcl>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amelia. **Nas trilhas do ensino de história**: teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

TODO dia é 20 de Novembro. Produção de Lídia de Araújo Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 27 ago. 2023. 1 vídeo (7 min 29 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fr3yvmniT7A>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TOQUINHO. **Gente tem Sobrenome**. Compositores: Toquinho e Chico Buarque. *In*: Letras.mus.br. [S. l.]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/87252/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

UMA FOTO, várias memórias. Produção de Lídia de Araújo Santos. Rio de Janeiro: [s. n.], 12 out. 2025. 1 vídeo (8 min 14 s). Publicado pelo canal Lidia de Araújo Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4jT9V0tfB9I>. Acesso em: 14 nov. 2025.

UNICEF BRASIL. **“O meu sonho é poder alcançar o maior número de jovens possível”**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 29 nov. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/o-meu-sonho-e-poder-alcancar-o-maior-numero-de-jovens-possivel>. Acesso em: 14 nov. 2025.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Divino Maravilhoso**. Intérprete: Gal Costa. Letras.mus.br, [2026]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/248671/>. Acesso em: 01 nov. 2025.

VIRALATA. **Quem é quem em um set de gravação?** Rio de Janeiro: Viralata, [2021]. Disponível em: <https://www.produtoraviralata.com/quem-e-quem-em-um-set-de-gravacao/>. Acesso em: 21 out. 2025.

WALTER, Fernanda O. 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância). *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação**: A lei 13.006/14 reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/03/Cinema-e-Educacao-a-lei-13.006-1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ANEXO I

Sequência Didática: Direitos Humanos e Cidadania

Dados da Sequência Didática

Tópico Principal	Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)
Componentes Curriculares	História, Geografia, Língua Portuguesa, Projeto de Vida (Abordagem Interdisciplinar)
Público-alvo	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
Duração Sugerida	4 a 6 aulas (Ajustável conforme a carga horária e profundidade)

Justificativa e Objetivos

Esta sequência didática visa apresentar aos estudantes do Ensino Fundamental II o contexto, o significado e a relevância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promovendo a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e comunicativas.

Objetivos Gerais:

- Compreender o contexto histórico e a importância da criação da DUDH.
- Analisar a aplicação e a relevância dos direitos humanos no cotidiano.
- Identificar e discutir situações de violação e de promoção desses direitos.
- Desenvolver empatia, pensamento crítico e habilidades de produção textual, visual e audiovisual.

Etapas da Sequência Didática

Esta estrutura é uma sugestão flexível e deve ser adaptada à realidade de cada turma e ano de escolaridade (6º ao 9º ano).

Etapa 1: Contexto e Conhecimento Inicial (1 Aula)

Título	Contextualização Histórica e Introdução à DUDH
Ações Didáticas	1. Roda de Conversa: Iniciar com a pergunta: "O que são 'direitos' para vocês? O que é essencial para uma vida digna?" 2. Mini-Aula Interativa: Apresentação (com slides, vídeos educativos ou [Apresentação sobre a 2ª Guerra e a ONU]) sobre o cenário pós-Segunda Guerra Mundial e o papel da ONU na criação da DUDH. 3. Atividade: Construção de uma Linha do Tempo visual em sala, marcando os principais eventos históricos que levaram à DUDH.
Recursos	Projetor (vídeo ou slides), papel pardo ou lousa.

Etapa 2: Análise dos Artigos da Declaração dos Direitos Humanos (1 Aula)

Título	Conhecendo a DUDH de Perto
Ações Didáticas	1. Leitura Compartilhada: Distribuir e realizar a leitura de uma versão adaptada e simplificada da DUDH. 2. Reescrita Criativa: Dividir a turma em pequenos grupos. Cada grupo seleciona 10 artigos da DUDH justificando sua escolha por escrito. 3. Debate Orientado: Utilizando os artigos escolhidos e comentados, os alunos montaram um gráfico para observar quais deles mais apareceram nos grupos. A partir do gráfico inicia-se o debate com a questão: "Estes direitos estão sendo respeitados na nossa escola, bairro ou cidade?"
Recursos	Texto adaptado da DUDH (ONU Brasil), Cadernos, canetas, Canva

Etapa 3: Direitos em Ação (1 Aula)

Título	Identificação e Representação de Direitos
Ações Didáticas	1. Teatro ou Pesquisa: Os grupos (os mesmos da Etapa 2) escolhem entre: a) Criar e apresentar uma curta cena teatral que ilustre a violação ou a garantia de um ou mais direitos. b) Pesquisar na internet um acontecimento histórico ou atual (de preferência local/nacional) que demonstre a violação ou afirmação dos Direitos Humanos. 2. Apresentação e Discussão: Cada grupo apresenta sua cena ou compartilha a pesquisa (notícia/foto). 3. Registro Reflexivo: Registro individual ou em grupo: "Qual direito foi representado/pesquisado e quais são as consequências de sua afirmação ou violação?"
Recursos	Materiais simples para cenários/figurinos (opcional), Acesso à internet (para a pesquisa, se escolhida), escolha da entrega e apresentação dos trabalhos.

Etapa 4: Expressão Criativa (1 Aula)

Título	Produção Visual: Cartazes ou Mural
Ações Didáticas	1. Criação de Cartazes: Individualmente ou em duplas, os estudantes criam um cartaz que deve conter: uma imagem impactante (desenho, colagem ou foto), a menção a um direito específico da DUDH, e uma frase de efeito. 2. Montagem Coletiva: Montagem de um mural físico na escola ou de um painel digital (File - Link para mural digital ou álbum de fotos com os cartazes, para conscientização da comunidade escolar.
Recursos	Cartolinas, canetas, revistas, cola, tesoura, celular ou computador (para cards digitais).

Etapas Opcionais: Aprofundamento Audiovisual (2 Aulas)

Título	Produção Audiovisual: Vídeos Curtos
Ações Didáticas	1. Roteirização: Grupos criam um roteiro (1 a 3 minutos) sobre um tema de Direitos Humanos, podendo ser um depoimento, uma animação, uma entrevista, ou uma micro-narrativa. 2. Gravação e Edição: Utilização de celulares e aplicativos de edição (CapCut, InShot, etc.) para gravação e finalização dos vídeos. 3. Exibição: Apresentação dos vídeos em sala de aula ou em um evento escolar maior, como uma "Mostra de Direitos Humanos".
Recursos	Celulares, aplicativos de edição de vídeo, espaço físico para gravação).

Avaliação e Competências

A avaliação será contínua e processual, focada não apenas no produto final, mas no engajamento e na capacidade de reflexão dos estudantes.

CrITÉRIOS de Avaliação

Participação e engajamento nas rodas de conversa e atividades em grupo.

- Capacidade de interpretar, reescrever e aplicar os artigos da DUDH.
- Criatividade, relevância e clareza nas produções (cena, cartaz, vídeo).
- Demonstração de empatia, respeito e argumentação crítica coerente.

ANEXO II

Quadro — Direitos Humanos e Temas Cotidianos para o Ensino de História

Direitos Humanos (Declaração Universal / Artigos)	Tema Cotidiano para Explorar em Aulas de História	Possíveis Enfoques e Problematisações Históricas
Art. 1 – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.	Preconceito, racismo, desigualdade social	Memória da escravidão, movimentos antirracistas, cidadania
Art. 2 – 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.	Direitos de grupos historicamente marginalizados	Lutas por direitos das mulheres, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência
Art. 3 – Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.	Violência urbana e violência policial	Estado, poder, uso da força, segurança pública na história do Brasil
Art. 4 – Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.	Racismo estrutural	Heranças coloniais e o mito da democracia racial
Art. 5 – Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.	Ditadura militar e autoritarismos	Memória, justiça de transição, comissões da verdade

Art. 7 – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.	Acesso à justiça	Lutas por direitos civis, sistema legal e políticas afirmativas
Art. 12 – Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.	Exposição na internet e redes sociais	Vigilância, controle social, tecnologias e cidadania digital
Art. 13 – 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.	Refugiados e mobilidade humana	História das migrações (forçadas e voluntárias)
Art. 18 e 19 – Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.	Bullying, liberdade de opinião, fake news	Imprensa, censura, ética da informação
Art. 21 – 1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.	Protagonismo juvenil, eleições, grêmios estudantis	Formação da democracia, cidadania e engajamento político

2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. 3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.		
Art. 22 – Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.	Programas sociais, pobreza, insegurança alimentar	Lutas por direitos sociais e políticas públicas no Brasil
Art. 23 – 1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.	Trabalho infantil e relações trabalhistas	Industrialização, movimentos operários, CLT
Art. 24 – Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.	Jornadas de trabalho exaustivas, esportes e cultura	Direitos trabalhistas e desigualdades de acesso ao lazer

Art. 25 – 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.	SUS, epidemias e pandemia	Saúde pública, políticas sanitárias, desigualdades
Art. 26 – 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.	Evasão escolar, inclusão escolar	História da educação brasileira e direito à escola
Art. 27 – 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes	Patrimônio cultural e memória local	Preservação histórica, museus, identidades culturais

e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.		
Art. 29 – 1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. 2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática. 3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.	Convivência democrática	Ética cidadã, solidariedade, regras coletivas

APÊNDICE I



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia de Audiovisual para Educação Básica



Lídia de Araújo Santos
Fevereiro de 2026

Guia Audiovisual para a Educação Básica

Lídia de Araújo Santos

Guia elaborado como parte integrante da **Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História** intitulada **Produção Audiovisual na Educação Básica**

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Instituto de História

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Orientação **Prof^a Dra. Ana Maria Ferreiro da Costa Monteiro**

APRESENTAÇÃO

O olho vê. A lembrança revê. A imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros

Este guia de audiovisual estudantil na Educação Básica é fruto de uma trajetória construída ao longo de quase 23 anos de experiências, acertos, erros, escutas e aprendizados no espaço escolar. Ele nasce da prática cotidiana em sala de aula, do diálogo constante com os estudantes e da convicção de que o audiovisual é uma poderosa ferramenta pedagógica quando compreendido como processo educativo, e não apenas como produto final.

O objetivo deste material é apresentar técnicas, ideias e caminhos que possam apoiar estudantes e professores na realização de vídeos e filmes no contexto escolar. No entanto, é fundamental destacar que a essência da criação audiovisual está na capacidade de adaptar essas técnicas ao olhar, às ideias e às vivências dos estudantes. Mais importante do que a execução técnica perfeita é a possibilidade de traduzir pensamentos, sentimentos e reflexões em imagens, sons e narrativas que dialoguem com o mundo.

Mesmo com a Lei nº 15.100, de 2025, que proíbe a utilização de celulares (principal equipamento para a realização do audiovisual em sala atualmente) nas escolas públicas e privadas, é importante destacar que esta legislação prevê ressalvas para o uso pedagógico desses equipamentos. Nesse sentido, o uso do celular deve ser direcionado, planejado e mediado pelo professor, que assume o protagonismo na condução da atividade, de acordo com a proposta pedagógica da aula. Recomenda-se, ainda, que o professor comunique previamente a coordenação pedagógica da escola sobre a utilização do equipamento, de modo a evitar conflitos e garantir o alinhamento com as determinações da escola e da Lei.

O audiovisual, quando utilizado na escola, potencializa a construção do conhecimento por meio do fazer, das trocas coletivas, da colaboração e do protagonismo estudantil. Além disso, os vídeos produzidos podem ultrapassar a turma de origem, tornando-se materiais de debate, provocação e reflexão para outras classes, fortalecendo práticas como o cineclube escolar e a formação de uma biblioteca audiovisual da própria escola. Diferentemente de materiais descartáveis, como cartazes, o audiovisual pode ser armazenado em plataformas virtuais, ampliando o acesso da comunidade escolar e de outras instituições de ensino.

É importante reforçar que o produto final — o curta-metragem — não deve ser o centro do processo. Falhas de continuidade, problemas de som ou limitações na qualidade da imagem fazem parte do percurso formativo. Cabe ao professor orientar o uso básico dos equipamentos, aprofundar o estudo do tema por meio da pesquisa e garantir que os estudantes tenham acesso a informações fidedignas, valorizando cada etapa da construção coletiva.

Este guia se fundamenta em participação em formações, grupos de pesquisa, encontros de educadores do Programa Geração do Festival do Rio, cursos e palestras que integram essa trajetória, como Anima Mundi, Grupo de Estudo e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro – GEHPROF-UFRJ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz), CINEAD-UFRJ, Kumã-UFF, Laboratório de Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas e Imagem-em-Movimento, entre outros espaços de formação que dialogam com educação, cinema e audiovisual.

A parte técnica deste guia é baseada em leituras como o Guia Curta Fácil – 1º Festival Nacional “Curta no Celular” de Taubaté (2013), Cartilha Anima Escola (2015), entre outros. Geraram adaptações ambientadas e pensadas para sala de aula.

Na prática apresentada aqui, a maioria dos vídeos produzidos têm como base os conteúdos da disciplina de História, que funciona como âncora para as produções. Em especial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é utilizada como fio condutor, articulada aos conteúdos do currículo escolar. No início do primeiro bimestre, esse documento orienta uma sequência didática voltada ao Ensino Fundamental II, permitindo que os estudantes relacionem passado e presente, direitos, cidadania e suas próprias experiências. Parte dessa produção audiovisual, assim como a sequência didática, podem ser conferida no blog: <https://lidiadearaujosantos.blogspot.com/>

Ao longo do guia, entre uma dica técnica e outra, são apresentadas também formas práticas de execução, mostrando como as técnicas podem ser adaptadas à realidade da escola, aos recursos disponíveis e às especificidades de cada turma.

O guia conta ainda com sugestões de orientações prontas, porém flexíveis e adaptáveis, pensadas para apoiar o trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Essas orientações podem ser utilizadas como material de apoio em anexo e ajustadas conforme o contexto, o perfil da turma e os objetivos de cada professor. Para um melhor aproveitamento da proposta, é apresentada duas sequências didáticas da disciplina de História. A primeira com o tema da invasão espanhola e a conquista do Império Asteca, na qual o passo a passo do fazer audiovisual é colocado em prática a partir do conteúdo histórico. Nesse percurso, o evento do eclipse solar ocorrido antes da invasão espanhola por Hernán Cortés é utilizado como eixo narrativo, articulando linguagem audiovisual, investigação histórica e construção coletiva do conhecimento. A segunda sequência didática que deu origem ao documentário “A cor da pele importa?”, realizado tendo como base os questionamentos sobre as violações sofridas pela população negra. A importância de enxergar os dados oriundos das pesquisas como fonte segura, como o IBGE, para construção e manutenção de uma sociedade e o combate ao preconceito e a discriminação racial.

O material inclui ainda orientações sobre a criação e manutenção de cineclubes escolares, destacando sua importância para valorizar as produções dos alunos, promover debates e fortalecer a cultura audiovisual na escola.

Por fim, o guia aponta caminhos para a participação em festivais e mostras estudantis, ampliando os horizontes dos alunos para além dos muros da escola e permitindo que suas vozes, narrativas e olhares dialoguem com o mundo.

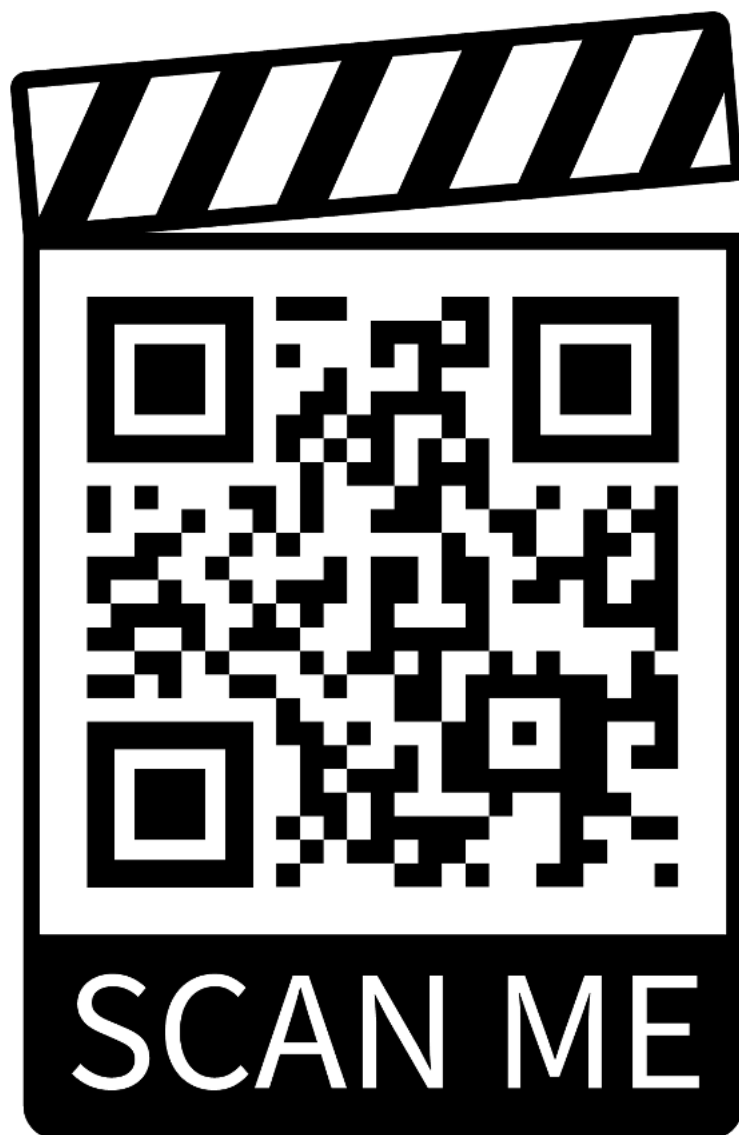
Fazer audiovisual no espaço escolar é, antes de tudo, estar disposto a ouvir, sentir, acolher, dar voz e construir coletivamente. É reconhecer que cada produção revela a visão de mundo imediata dos estudantes e que o verdadeiro aprendizado acontece no encontro entre educação, arte, escuta e experiência.

Dessa forma, compartilho este mundo particular do fazer audiovisual estudantil desenvolvido nas aulas de História da Escola Municipal Grécia, escola situada na cidade do Rio de Janeiro, onde a autoria é construída coletivamente com todos.

SUMÁRIO

1. Audiovisual, Educação Básica e competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	01
2. Um recorte da História do Cinema	07
3. Como funciona a câmera de cinema e Ficha de atividade Pedagógica	10
4. Equipamentos básicos para começar a fazer vídeos e Ficha de atividade Pedagógica.....	13
5. Gêneros do Audiovisual e suas Estéticas.....	21
6. Classificação das produções no Audiovisuais.....	24
7. A ideia e o argumento.....	25
8. Roteiro, exemplo de roteiro na prática e Ficha de atividade Pedagógica	29
9. O audiovisual no espaço escolar: possibilidades de cenários e Ficha de atividade Pedagógica.....	34
10. Storyboard: Planejamento Visual no Audiovisual Estudantil e Ficha de Atividade Pedagógica.....	39
11. Produção: decupagem, captação e ficha de atividade pedagógica.....	47
12. Captação e Modelo de Checklist da captação	49
13. A Edição	52
14. Som, trilha sonora.....	53
15. A luz no audiovisual	58
16. Créditos	60
17. Pós-produção	61
18. Tipos de Planos	64
19. Cortes Fotográficos e Enquadramento do Corpo	83
20. Cineclube nas escolas: passo a passo para implantação e funcionamento	87
21. Tipos de dispositivos	95
22. Atividade Prática Pedagógica no Ensino de História: Conteúdos Históricos e Audiovisuais em Articulação	99
Referências.....	117

ESSE E-BOOK PODE SER LIDO NA ÍNTEGRA ACESSANDO O SEGUINTE QR CODE
OU LINK ABAIXO:



Link:

<https://lidiadearaujosantos.blogspot.com/2026/04/guia-de-audiovisual-para-educacao.html>