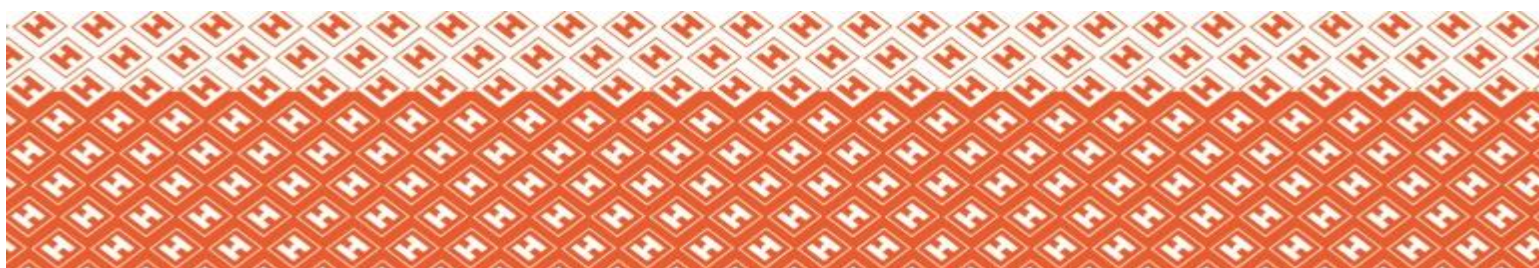




Ygor Gabriel Lioi Barreto de Omena

# #CinEscola: o audiovisual fazendo história pública e desulbalternizando as memórias discentes

UFRRJ  
Março/2022





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

**#CinEscola: o audiovisual fazendo história pública e desulbalternizando as memórias discentes**

Orientador: Carlos Eduardo Coutinho da Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Seropédica, RJ

2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O55#

Omena, Ygor Gabriel Lioi Barreto de, 1990-  
#CinEscola: o audiovisual fazendo história pública  
e desulbalternizando as memórias discentes / Ygor  
Gabriel Lioi Barreto de Omena. - Rio de Janeiro, 2022.  
147 f.: il.

Orientadora: Dr. Carlos Eduardo Coutinho da  
Costa. Dissertação (Mestrado). -- Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de pós  
graduação profissional em Ensino de História, 2022.

1. Memória. 2. Subalternidade. 3. história pública.  
4. Identidade. 5. Ensino de História. I. Costa, Dr.  
Carlos Eduardo Coutinho da, 1982-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de pós-graduação profissional em Ensino de  
História III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



**TERMO Nº 212 / 2022 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)**

**Nº do Protocolo: 23083.015157/2022-86**

**Seropédica-RJ, 09 de março de 2022.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

YGOR GABRIEL LIOI BARRETO DE OMENA

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de MESTRA, no Programa de Pós Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA.

APROVADA EM 04 DE MARÇO DE 2022

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Seropédica 04 DE MARÇO DE 2022

Dra. MÁRCIA CRISTINA DA SILVA SOUZA - ESCOLA DE CINEMA DARCY RIBEIRO - Examinadora Externa à Instituição

Dr. YLLAN DE MATTOS OLIVEIRA - UFRRJ - Examinador Interno

Dr. CARLOS EDUARDO COUTINHO DA COSTA - UFRRJ - Examinador Interno

*(Assinado digitalmente em 09/03/2022 17:17 )*  
CARLOS EDUARDO COUTINHO DA COSTA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DepthRI (12.28.01.00.00.00.86)  
Matricula: 2649875

*(Assinado digitalmente em 09/03/2022 15:14 )*  
YLLAN DE MATTOS OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DepthRI (12.28.01.00.00.00.86)  
Matricula: 2383316

*(Assinado digitalmente em 10/03/2022 17:47 )*  
MÁRCIA CRISTINA DA SILVA SOUSA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 008.558.387-10

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **212**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/03/2022** e o código de verificação: **2348f87e9a**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

À memória de minha avó,  
Maria Luiza Lioi.

À minha mãe por tudo aquilo  
que ela fez e fará em minha vida.  
Agradeço a compreensão e o estímulo  
em todos os momentos.

Ao meu saudoso pai que foi um  
herói em vida.

Ao meu avô Paulinho, além de  
avô, um pai.

Ao meu amado filho, que é  
espelho de meu avô, de meu pai e  
meu. Amor da minha vida.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001

Para vencer essa grande etapa na elaboração da dissertação, contei com ajuda de diversas pessoas que, em diferentes momentos da minha trajetória, foram importantíssimas para a conclusão desse árduo trabalho. Primeiro agradeço a Deus, por ter me guiado, ajudado e dado sabedoria em todos os momentos em minha vida. Em segundo lugar, gostaria de evidenciar a ajuda recebida de minha mãe, que sempre confiou em meu potencial, me deu educação para tentar fazer a diferença e, sobretudo, me deu força nos bons e maus momentos. Além disso, aproveito esse momento para também agradecer a meu pai, de quem a saudade é imensa, sua falta é uma ferida aberta cuja cicatrização nunca acontecerá. O amor por ti é enorme, além de ser o responsável por influenciar em grande parte de minha criação e por apresentar o maior amor da minha vida, meu Glorioso Botafogo de Futebol e Regatas. Agradeço também a minha querida irmã “bolinha de queijo” e o presente mais especial que ganhei em minha existência, meu filho e espelho, Samuel Lioi, saiba que minha luta por uma educação pública de qualidade também é por você, para que viva num país melhor, com mais amor e menos ódio. Agradeço minha companheira Daiane Jobert por todo apoio e generosidade nesses dois anos de batalha, obrigado por me dar o presente que se tornou a razão de nossas vidas. Gostaria também de agradecer ao meu orientador Carlos Eduardo Costa, que me encorajou no desenvolvimento dessa pesquisa nesses dois anos e aguentou de maneira paciente as minhas reclamações durante esse processo. Todas as reuniões marcadas e as cobranças feitas por ele foram essenciais para meu crescimento como pesquisador e, sobretudo, como indivíduo. Aos participantes da banca professor Yllan e professora Márcia por todos elogios e provocações que ajudaram no crescimento deste trabalho.

Por último, uma das pessoas mais especiais em minha vida: meu “vô”. Este sujeito em questão ajudou em minha criação, e juntamente com minha mãe, me ensinou valores e mostrou que é fundamental lutar por aquilo que se quer, sem pisar em ninguém. Sinto-me honrado por ser seu neto, a meu avô Paulo Ribeiro de Omena, meu sincero: “eu te amo”. Este trabalho dedico, acima de tudo, como homenagem póstuma à minha querida avó Maria Luiza Lioi, aquela que sempre me incentivou a ser um grande homem e não um homem grande. Ao meu avô Barreto que faleceu dias após a defesa, obrigado por tudo “vô”. Mais uma vez, a todos que participaram e auxiliaram esse projeto, muito obrigado.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

“O dia se renova todo dia  
Eu envelheço cada dia e cada mês  
O mundo passa por mim todos os dias  
Enquanto eu passo pelo mundo uma vez  
A natureza é perfeita  
Não há quem possa duvidar  
A noite é o dia que dorme  
O dia é a noite ao despertar”

O Mundo é assim, Oswaldo dos Santos (Alvaiade).



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

## **Resumo**

### **#CinEscola: o audiovisual fazendo história pública e desulbalternizando as memórias discentes**

Ygor Gabriel Lioi Barreto de Omena

Orientador: Carlos Eduardo Coutinho da Costa

Resumo da Dissertação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

A presente pesquisa tem o intuito de dar continuidade ao projeto #CinEscola, baseado na Lei Federal 13.006, de 2014 e aperfeiçoar o que já foi feito em 2019, abrindo novas possibilidades de análise da história do tempo presente por meio do ensino de história. Além disso, pretende-se promover a valorização de múltiplas identidades, memórias, territorialidades, sociabilidades e construir o que chamamos de história pública, tornando-se um meio essencial para democratizar a produção cinematográfica para alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e, assim, conquistando cidadania, processo dialógico em que os jovens são protagonistas na construção de um produto cinematográfico. Ademais, e tão fundamental quanto os outros objetivos, é preciso apresentar o conceito de desulbalternização de memórias, um mecanismo em que os alunos podem ser protagonistas desde a elaboração do projeto, o pensar a ação e o executar, seja por trás das câmeras, ou atuando.

Palavras-Chave: cinema, subalternidade, memórias, educação, identidade, história pública, ensino de história





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

## **Abstract**

### **#CinEscola: the audiovisual making public history and desulternizing student memories**

Ygor Gabriel Lioi Barreto de Omena

Master's advisor: Carlos Eduardo Coutinho da Costa

Dissertation Abstract for the Post-Graduate Program in History at the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, as part of the requirements for obtaining the Masters in History.

The present study aims to continue and improve what has already been done in 2019, in #CinEscola project, opening new possibilities in the form of analysis of the history of the present time made by history teaching, in addition to promoting the recognition of multiple identities, memories, territorialities, sociabilities and build what we call public history, becoming a fundamental means to democratize film production for students of the municipal school system of Rio de Janeiro and bring citizenship to young people through the 7th art. In addition, and as important as the other objectives, it is necessary to present the concept of desubalternating memories, a mechanism in which the students can be protagonists since the elaboration of the project, the planning of the action, and the execution, whether behind the cameras or acting.

Keywords: cinema, subalternity, memories, education, identity, public history, history teaching



## Sumário

<b>Introdução</b>	11
<b>Capítulo 1: O casal 20: História Pública e o Ensino de História</b>	
• 1.1. História pública para todos os públicos: aplicações e entendimentos	16
• 1.2. História Pública e o Ensino de História	32
<b>Capítulo 2: Memórias, Identidades e o processo de “Desulbalternização” de memórias discentes</b>	
• 2.1. Identidades, definições de memória e a história oral	47
• 2.1.1 - As memórias e a história oral	53
• 2.2. O Giro decolonial, memórias e o processo de Desulbalternização	60
<b>Capítulo 3: Cinema, Educomunicação e o fazer cinematográfico do #CinEscola</b>	
• 3.1 O papel da educomunicação no diálogo entre os campos da educação e das mídias	80
• 3.2. O cinema como ferramenta da prática educacional.	92
• 3.3 – O Fazer cinematográfico do #CinEscola	102
<b>Conclusão</b>	126
<b>Anexo</b>	128
<b>Bibliografia</b>	134

## Introdução

Devemos dizer que este é um trabalho que visa trazer ao cerne do debate a paixão pelo cinema, que é corriqueira a muitos brasileiros e brasileiras, mesmo que seja uma arte considerada cara<sup>1</sup> em sua vertente de produção e também de consumo. Não somente isso pretendemos pensar as relações do cinema com educação e como a produção cinematográfica feita por alunos é potente e transformadora. A arte move imaginários e pode apresentar novas perspectivas para quem a produz. É pautado nesse amor e no mover desses imaginários que surgiu o meu interesse na produção cinematográfica de forma tardia, aos 31 anos. Ele aconteceu em meio a um curso de audiovisual comunitário proposto pela Portela, em que pude fazer um filme sobre meu avô, Paulo Ribeiro de Omena, conhecido no meio futebolístico como Paulinho Ladrão de bola. Desta forma, uma grande inquietação começou: por que não fazer um projeto de cinema em que os alunos fossem protagonistas? A partir disso, é criado o projeto tema desta dissertação.

O #CinEscola é uma ação de produção audiovisual que foi desenvolvida em 2019 na Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, Adalgisa Nery. Na sequência didática proposta, os alunos do nono ano aprenderam a fazer filmes, contando suas próprias narrativas. O projeto aconteceu em forma de oficinas, culminando com a produção de três curtas-metragens dos próprios discentes. Nessa pesquisa, buscamos ampliar horizontes, trazendo conceitos como História Pública, Ensino de História, Memórias subalternas, para melhor entendimento do objeto.

Desta forma, na articulação de diversos conceitos, buscamos promover a valorização da história do tempo presente, além de entender as múltiplas identidades, as memórias, as territorialidades, as sociabilidades, construindo o que chamamos de história pública. Seu desenvolvimento foi pautado a partir de reflexões fundamentadas na Base Nacional Curricular Comum e na Agenda 2030 ONU. Por meio delas, definimos as competências, as habilidades e os conteúdos que foram desenvolvidos ao longo do processo. Podemos dizer que utilizamos as Práticas Educomunicativas para embasamento metodológico do projeto, juntamente com a História Oral, a História Pública e as produções

---

<sup>1</sup> <https://blogs.correiobraziliense.com.br/servidor/cidades-brasileiras-com-o-ingresso-de-cinema-mais-carro-no-pais/>

sobre Cinema e Educação. Além disso, apresentamos dois conceitos cunhados para esse trabalho: o conceito de desulbalternização de memórias e o conceito de aluno-artista.

Valorizamos as chaves conceituais trazidas pela história oral e por aqueles que são estudiosos que trabalham narrativas, auxiliando no embasamento teórico da dissertação. Queremos demonstrar que esses objetivos foram alcançados a partir de uma boa prática, na qual os alunos da Escola Municipal Adalgisa Nery puderam refletir acerca do debate das diferenças entre uma “história oficial” e as múltiplas memórias e narrativas existentes sobre os fatos históricos. Nesse mesmo processo, os discentes assistiram a filmes de produção nacional, contemplando a Lei Federal nº 13.006 e foram instrumentalizados por meio de oficinas técnicas para que desenvolvessem os seus próprios curtas-metragens. Sendo assim, o #CinEscola seria pensado em âmbito micro, mas abriria possibilidades de produção e criação de algo macro, através de políticas públicas para produção audiovisual.

Isso que fomentamos também visa a universalização da produção cinematográfica. Se o cinema ainda é visto como um artigo de luxo para muitos, tentamos aqui desmistificar essa afirmativa, mostrando que a sétima arte pode ser para todos. Pautamos nossas ações em uma educação libertadora, humanizada, que valoriza o diálogo entre as mais diferentes áreas do conhecimento, democratizando o que é produzido. Sendo assim, o #CinEscola trata a valorização das memórias, das narrativas, que serão costuradas como em uma miríade de possibilidades, valorizando as múltiplas vozes dos discentes, mostrando que o conhecimento pode ser construído de forma conjunta, dialética e dialogicamente como proposto por Paulo Freire.

A partir dessa ação, é possível pensar em muitas outras alternativas e atividades maiores. Nosso sonho é alcançarmos a democratização da produção, que perpassa pelo acesso de professores da rede municipal à forma como se desenvolvem as produções cinematográficas de alunos. Dessa maneira, os estudantes compreenderiam que suas narrativas e histórias são fundamentais, percebendo a primordialidade de exaltação de múltiplas memórias; de histórias locais; da valorização das identidades e do pertencimento ao território. Os alunos passaram a ser protagonistas, em um espaço onde puderam falar e serem ouvidos, já que tinham conteúdo, conheciam sua realidade, traziam uma série de referências musicais, e dominavam vários outros campos, consolidando-se como parte fundamental da construção que acontece dentro e fora da sala de aula. Nesse contexto, caberia ao professor incitar o pensamento crítico, com bases teóricas e metodológicas sólidas, como propusemos no curso.

O primeiro capítulo deste trabalho pretende compreender possíveis formas e interpretações a respeito do significado de história pública. Apesar de existir uma vasta bibliografia acerca do assunto, não objetivamos esgotá-la. Gostaria de frisar que existem diferentes modos de se pensar, sobre esse conceito. Em alguns casos, estas maneiras são divergentes e podem até ser excludentes no que diz respeito a sua organização. Faremos uma breve apresentação do que achamos relevante, a fim de sinalizar qual significado de história pública escolhemos atrelar a essa dissertação. Dessa forma, entendendo sua relação com o ensino de história e a utilização do cinema como ferramenta de produção feita pelos alunos.

A história pública é apresentada neste trabalho a partir de um entendimento no qual ela se relaciona com o que propomos enquanto produção cinematográfica das memórias discentes. Gostaríamos de frisar que existem formas diferentes de se pensar, desde autores como, Robert Kelley e Jill Liddington. Haveria divergências também entre autores brasileiros, como Everardo Paiva, Ricardo Santhiago, Rodrigo Ferreira, Juniele Rabelo, Martha Rovai, na categorização do significado de história pública. Esta reflexão nos ajudará a mapear possibilidades enriquecendo o trabalho de análise do #CinEscola.

No segundo capítulo, trataremos as questões sobre memória, identidade narrativa, e obviamente, a história oral, que entendemos ser uma grande parceria da história pública. Por fim, abordaremos o conceito de memórias subalternizadas, pensando em um possível processo de desulternização de memórias discentes. Este conceito foi cunhado a partir das leituras referentes ao Giro Decolonial, pensando a possibilidade dos discentes serem protagonistas, desde da concepção até a atuação de suas próprias obras em diversas telas pelo mundo. Assim, tomamos como ponto de partida a perspectiva da criação de políticas públicas voltadas para democratizar o acesso à produção audiovisual por alunos e alunas das redes públicas do país a fora. Há de se dizer que a busca pela promoção de políticas públicas que facilitem o acesso à produção cinematográfica passa pela implementação e experimentação de iniciativas em âmbito micro, verdadeiros laboratórios, como o projeto #CinEscola.

Gostaríamos assim de mobilizar aquilo que já foi produzido por alguns autores decoloniais a fim de explicitar possíveis definições do que seriam “memórias subalternas”, ao debater o papel do cinema para história, para o seu ensino e para a elaboração de uma história pública. Assim, pretendemos mostrar que é necessário dialogar e entender os nossos alunos enquanto protagonistas de suas próprias histórias, valorizando suas identidades e a territorialidade. Aqui, ao colocarmos os discentes como protagonistas na

produção, realizamos algo novo, disruptivo, um pensamento sobre a história pública que pode culminar numa possível desulbaternização dessas vozes.

Nossa fundamentação se baseará em debates existentes entre pensadores pós-coloniais e decoloniais, suas críticas à branquitude e ao pensamento “eurocentrado”. Os autores considerados decoloniais que serão utilizados são: Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Enrique Dussel. Antes deles, outros autores indianos, conhecidos como pós-coloniais, também faziam críticas ao pensamento ligado à colonialidade. Destes podemos ressaltar que trabalharemos somente a partir da perspectiva da pensadora Gayatri Spivak.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as alternativas que o diálogo entre educação e cinema pode possibilitar para o crescimento educacional e criativo de alunos. Também será pensado o papel da educomunicação nessas trocas. Por fim, analisaremos o #CinEscola como estudo de caso, partindo da perspectiva de que essa ação em âmbito micro gerou inúmeras possibilidades para os discentes – fomentando o que chamamos de processo de desulbaternização das memórias discentes – e os desdobramentos do projeto. Há de se dizer que, desde 2014, a Lei 13.006, que se propunha como complementar da LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação nacional, assegura que: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”<sup>2</sup> fortalecendo o estudo da produção cinematográfica feita por discentes.

Ainda no terceiro capítulo, trabalharemos com os conceitos de educomunicação definidos por autores como: Ismar Soares, Rodrigo Muller Marques e Círcia M. Krohling Peruzzo. Traremos também uma análise da potência do cinema como uma arte que transcende o fazer pedagógico e como tal teria a capacidade de consolidar alunos-artistas, que teriam autonomia e suas memórias desulbaternizadas, através da sétima arte. Para apresentarmos esta dimensão das mídias fílmicas e a sua relação com os alunos-artistas que as produzem, durante o fazer pedagógico, nos basearemos no pensamento de autores como Alex Moletta, José d'Assunção Barros, Alain Bergala, Cleonice Elias da Silva, Carla Reis Longhi, Neto Alves, Marcelo Ikeda, Máira Magalhães Bosi, Mirian Alves e Dýnya Azevedo.

Todas essas questões levantadas foram desenvolvidas ao longo do projeto e da escrita desta dissertação. Vale frisar que a mesma ocorreu em meio a pandemia de covid-

---

<sup>2</sup> Ver (BRASIL, 2014)

19, de modo que, infelizmente, não tivemos a oportunidade de realizar uma segunda edição do #CinEscola na prática e proporcionar outras reflexões a esse trabalho. Assim, é crucial registrar o desconforto que foi escrever no ano de 2020, em meio a semestres corridos, transformados em períodos cuja duração foi de menos de três meses cada. Coursar cinco disciplinas ao mesmo tempo pela falta de sincronicidade nos calendários das universidades foi um desafio para a construção desse trabalho. Em meio aos efeitos maléficos da pandemia na qual muitos brasileiros nos deixaram, nos quais números tornaram-se nomes próximos a todos nós, realizar esta pesquisa foi acima de tudo um alento para a em breve retomada das lutas por uma educação pública, plural e de qualidade.

## Capítulo 1.

### O casal 20: História Pública e o Ensino de História

Este capítulo pretende compreender possíveis formas e interpretações a respeito do significado de história pública, relacionando a mesma com a produção cinematográfica feita por discentes. Apesar de existir uma vasta bibliografia acerca do assunto, não objetivamos esgotá-la. Gostaria de frisar que existem formas diferentes de se pensar sobre esse conceito. Em alguns casos, estas maneiras são divergentes e podem até ser excludentes no que se refere a sua forma de organização. Faremos uma breve apresentação do que achamos relevante para nossa pesquisa, a fim de delimitar qual significado de história pública atrelado à produção desta pesquisa, entendendo a relação deste conceito com o ensino de história e a utilização do cinema como ferramenta de produção feita pelos alunos.

#### 1.1 História pública para todos os públicos: aplicações e entendimentos

A história pública pode ser vista de diversas formas, seja por autores de diferentes países ou de uma mesma nação. Nos últimos anos, os debates se intensificaram nas proposições de definição daquilo que pode definir a ação. Alguns entendem a história pública como movimento de acesso à pesquisa histórica, outros como metodologia, e outros mais como um novo campo de estudo. Mesmo que seja difícil definir um único significado,<sup>3</sup> vamos, ao fim, nos prender a um formato de pensar, uma intervenção, que relaciona a história pública com o que é proposto como produto<sup>4</sup> desta dissertação, o #CinEscola.

Os debates inerentes ao movimento, campo ou metodologia não são novidade e ainda são temas relevantes dentro da academia. As discussões sobre o assunto acontecem

---

<sup>3</sup> Podemos mirar nessas três direções com as mesmas lentes. A preocupação em conceituar a história pública no Brasil não é recente, percebe-se desde os primeiros encontros realizados e nos esforços dos primeiros textos produzidos. Porém, certamente em decorrência da intensificação dos debates na área, cada vez mais se estabelece o entendimento de que não é possível defini-la em limites rígidos. (FEREIRA; HERMETO, 2018, p.7)

<sup>4</sup> O produto desta dissertação é composto de um vídeo que serve de manual para que o projeto possa ser replicado. Para além disso, o entendimento que os próprios filmes também são orientadores de tudo que foi ensinado aos alunos do #CinEscola.



desde os anos 1970.<sup>5</sup> Malerba (2014) nos traz uma reflexão sobre a utilização do termo “história pública” feita pela historiadora Liddington, a partir das diferentes formas que passam a existir pós-1970, em que há de fato:

O uso consciente do termo “história pública” cresceu de maneiras distintas – em lugares, momentos e de maneiras diferentes. Ela varia entre os países relativamente “novos” que se reinventam como repúblicas (e. g. Estados Unidos) ou que se definem como distintos do seu passado colonial (por exemplo, Austrália); “velhas” nações (por exemplo, a Grã- Bretanha), que podem eventualmente se sentir mais confortáveis com a palavra “herança”; e entre, digamos, as nações de língua francesa ou italiana, que usam uma terminologia diferente (por exemplo, patrimoine na França e patrimônio na Itália, sendo que ambos termos têm conotações nacionais muito particulares) (LIDDINGTON; DITCHFIELD 2005, p. 40, tradução nossa).

Fica evidente uma diferença entre as correntes proponentes da história pública nos vários locais do globo, seja o modelo proposto nos EUA por Kelley, ou o modelo proposto no Reino Unido.<sup>6</sup> Além disso, percebe-se uma expansão do “campo” nos EUA ao longo da década de 1970 que está diretamente ligada à retração econômica que o país passou pós- crise do petróleo. Neste mesmo contexto, discussões acerca da temática “Public History”<sup>7</sup> ocorreram nos EUA, no Canadá, na França e na Inglaterra, por meio de diferentes pensadores. Um dos primeiros historiadores que se destacou na defesa desse “campo” foi Robert Kelley. O autor implementou nos EUA uma forma totalmente diferente de pensar a história pública em comparação com o que se produz hoje em dia no Brasil. Em vista da crise que gerou uma massa de desempregados nos EUA nos anos 1970, existia uma grande quantidade de profissionais disponíveis no mercado sem que houvesse absorção dos

---

<sup>5</sup> (...)muitos autores já mostraram como o conceito de “história pública” surgiu com a grande crise de empregos da década de 1970 nos Estados Unidos, quando o historiador Robert Kelley, entre outros, procurou conceituar esse fenômeno do surgimento (ou da criação!) de carreiras ou de um potencial mercado de trabalho alternativos à carreira acadêmica para historiadores que não conseguiam ingressar nos postos das universidades. Assim, “Public History,” (MALERBA, 2014, p.28)

<sup>6</sup> A título de ilustração, podemos pensar a partir da reflexão feita por Santhiago de uma diferenciação entre formas de história pública desenvolvida na Grã-Bretanha, a partir dos dois trechos: “Provavelmente em função da origem e inserção profissional da autora – na Grã-Bretanha, onde a história pública associou-se muito à história oral e à história vista de baixo (SANTHIAGO, 2018,148)” e o outro trecho “Menos provável ainda se tomarmos como parâmetro a íntima associação da história pública com a prática engajada da história oral – que impulsiona a imersão do pesquisador em uma vivência participativa na realidade do grupo que estuda e com o qual trabalha – e com a Educação, por exemplo. Neste último caso, a história pública tem tido educadores de todos os níveis, quando reiteram a natureza intelectual de seu ofício, como aliados na preservação do pensamento crítico e no enfrentamento do eficientismo educacional”.(SANTHIAGO, 2018,153)

<sup>7</sup> “Esta surge nos anos 1970, como uma modalidade de engajamento dos historiadores de ofício com a produção do passado -presente para públicos que ultrapassavam os domínios disciplinares, como a escola e a academia” (Almeida; Rovai, 2011).(ABREU; CUNHA, 2018, p.118)

mesmos pelo sistema. Essa lógica<sup>8</sup> de pensar o historiador público defendida por Kelley objetivava a criação de postos de trabalho, tanto em universidades, quanto em instituições privadas e repartições públicas.

Portanto, o modo de se pensar “Public history” era distinto do feito por pensadores brasileiros dos dias atuais, pois estava mais ligada ao meio acadêmico e aos novos postos de trabalho do que de fato ao pensamento da construção a partir da dialogia, do partilhar e da troca de saberes. Importante frisar que esse modelo ainda se faz muito presente no meio acadêmico norte-americano, no qual a história pública está ligada ao mercado de trabalho. Pensando a partir de uma lógica de preparação do indivíduo, cursos de formação de pós-graduação, que oferecem uma formação generalista, aparentemente embasada no princípio de que a prática da história pública requer treinamento. Vemos também numa crítica de Sayer uma mesma perspectiva: “Essa abordagem de história pública orientada ao consumidor levou a dilemas éticos e morais na profissão”, diz ela, perturbada pela possibilidade de que:

(...) a história pública já não tenha o poder de ser imparcial ou de falar pelos marginalizados, e de que as representações comercializadas do passado ameacem a verdadeira preservação e apresentação da história (Sayer, 2015, p. 18).

Percebe-se assim, que o movimento iniciado pelos historiadores norte-americanos, orientado de certa forma ao mercado de trabalho, ao consumo, gerou diversos dilemas e não enxergou o valor dos públicos para construção do conhecimento. O historiador brasileiro Ricardo Santhiago em seu trabalho “Servir bem para servir sempre? Técnica, mercado e o ensino de história pública” de 2018, teceu inúmeras críticas ao modelo tecnicista norte-americano,<sup>9</sup> mostrando que aquilo que foi criado por Kelley seria uma forma de “não se fazer história” com o público, sendo um “campo” a ser explorado pelos trabalhadores. Desta forma, tanto Sayer (2015), quanto Santhiago (2018) criticam o modelo criado pelos norte-americanos, mostrando que esse ato de pensar o “Public History” a partir da visão mercadológica só faz aumentar o processo de mercantilização da educação e do

---

<sup>8</sup> Kelley, define que os historiadores deveriam estar ocupando cargos e empregos fora da academia e se comunicando com o grande público, como vemos no trecho a seguir: “refere-se ao emprego de historiadores e do método histórico fora da academia” (KELLEY 1978 apud DAVISON 1991; HOLL 2008, p. 30 e ss.).

<sup>9</sup>Além de empobrecer enormemente a própria atividade do historiador seja o “normal”, seja o público –, essa visão reitera e reforça um modelo tecnicista e eficientista de história pública que prospera no quadro mais amplo de mercantilização da educação e do trabalho intelectual. (SANTHIAGO, 2018,152)

trabalho intelectual. O público<sup>10</sup> é pouco levado em consideração, os diálogos são pequenos frente ao que seria possível, pensando a partir do fato de que as premissas de propostas acerca do significado da história pública deveriam levar em consideração grupos subalternizados e suas memórias, ou seja, pessoas que estão fora da academia.

Como já foi dito, muito se especula sobre o significado da história pública. Para alguns um campo, ou um movimento, o despertar para novos postos de trabalho. Podemos trazer para o debate a definição da historiadora Jill Liddington (2011). Praticamente uma década atrás, em suas considerações acerca da história pública, ela apontava que o mais importante é o “como” fazer, em vez do que propriamente a definição de “quem” faz ou “o que é”, sendo que:

(...) a história pública é menos sobre “quem” ou o “que”, e muito mais sobre “como”. Nem tanto um substantivo, principalmente um verbo. A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os agentes da história pública podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos (Liddington, 2011, p.50)

As representações do passado nos dias atuais acontecem cada vez de forma mais intensa até pela criação da internet, sendo os historiadores acadêmicos ou não, bons mediadores para construção das formas de se pensar o imaginário coletivo, reiterando o bom senso nas formas do uso do passado, com compromisso ético de não se criar distopias acerca dos fatos históricos.

É possível compreendermos este entendimento sob a perspectiva da subalternidade e dos saberes exteriores da academia. É necessário trazer para o debate um dos principais trabalhos referentes às memórias subalternizadas desenvolvido nos últimos vinte anos, realizado pelo Laboratório de História oral da UFF, sobre o tráfico negreiro. Em parceria com a UNESCO – A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – foi realizada a pesquisa sobre a Rota de Escravizados, com base na metodologia

---

<sup>10</sup> O sentido de “público” que os movia não era enunciado, mas estava implícito no objetivo da criação conjunta: auxiliar historiadores a transporem suas habilidades para trabalhos realizados fora da universidade. “Público” seria, então, não o mundo social de forma ampla, mas o conjunto de todos os indivíduos e instituições que pudessem servir-se do trabalho do historiador. (SANTHIAGO, 2018,138)

da história oral,<sup>11</sup> feito pelas historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos. No trecho a seguir, em parceria com Keila Grinberg, elas abordam o processo de negligência e o silenciamento que essas pessoas e seus descendentes acabam por passar:

Cada vez que refletimos sobre o material obtido pela pesquisa, depois de tantas viagens pelo estado do Rio de Janeiro, ficávamos impressionadas com as dimensões e com as consequências da negligência e do esquecimento sobre as histórias dos descendentes de escravizados no Rio de Janeiro e, por extensão, no Sudeste como um todo. Como era possível não sabermos quase nada sobre a história dos últimos africanos e seus descendentes depois da abolição da escravidão? (...) Subalternidade, esquecimento, apagamento, é por isso que passam muitos e muitas que tem belíssimas histórias para contar, em detrimento a uma história oficial. Essa história “oficiosa” falando vulgarmente, ou melhor, essas memórias silenciadas e subalternizadas, que podem ser descobertas através de uma escuta atenta e da história oral como metodologia estão por aí, por todo Rio de Janeiro que tem um grande legado africano como nos afirmam alguns historiadores. (ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila, 2018, pp. 89-93)

Uma ótima reflexão para se pensar sobre as potencialidades da criação de políticas públicas referentes à produção do audiovisual nas escolas de nível básico, em que as memórias subalternizadas dos nossos alunos passariam por um processo de desulbaternização. Devemos deixar claro que a definição do contexto de subalternidade e de desulbaternização serão aprofundadas na última seção deste trabalho – através da criação de narrativas fílmicas sobre suas vidas. Essa subalternidade é apresentada no contexto brasileiro, jogando luz ao papel do pesquisador e de como agir na expansão de uma história pública, feita pelos públicos, com os públicos e para os públicos.

Quando analisamos o início do século XXI, percebemos uma grande expansão dos projetos de história oral, que acabaram potencializando essas vozes até então subalternizadas. Outro marco é a fundação das redes de história pública, o que fez com que os cientistas sociais brasileiros começassem a discutir em âmbito macro questões e

---

<sup>11</sup> O uso da metodologia da história oral em abordagens acadêmicas sobre a história do tempo presente e história da memória, assim como para a história de comunidades e grupos tradicionais, é um campo já consolidado das ciências sociais. O trabalho do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF (LABHOI), com as narrativas de camponeses negros de antigas áreas escravistas do Rio de Janeiro, iniciado na década de 1990 e voltado para reconstituir trajetórias de famílias libertas no pós-abolição, trouxe avanços historiográficos muito significativos. (ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila, 2018. p20)

definições daquilo que pode ser a história pública. Ferreira (2018) aponta que grupos estrangeiros interessados na difusão do conhecimento fizeram uma organização chamada International Federation for Public History (2012). Os brasileiros, com diferenças evidentes de abordagem, fundaram a Rede Brasileira de História Pública em 2013. Rodrigo Santhiago (2018)<sup>12</sup> nos apresenta sua preocupação com a pretensão dos norte-americanos de estar em espaços que até então não eram ocupados por historiadores fora da academia, reafirmando que há uma diferença enorme entre as premissas que balizam o pensar a história pública para brasileiros e estadunidenses, tanto no modo do fazer, quanto nas definições.

Neste ponto, podemos elencar algumas perguntas norteadoras: quais seriam as diferenças entre outros grupos? Em que lugar se passaria as discussões da história pública? A história pública seria realmente um campo? Ou seria uma metodologia ou um movimento? Seria mesmo necessário uma definição única e irrestrita do conceito? Será que no Brasil o objetivo da pesquisa deveria ser o mesmo dos pesquisadores estrangeiros? Como os historiadores enxergariam aqueles que ocupam esses espaços entre a difusão do conhecimento histórico e o público? O fazer história pública teria influência do público? Como se definiriam as bases para ser considerada história pública? São situações que buscaremos responder nas páginas seguintes.

Diante de tantas interpretações sobre a história pública, faz-se necessário aprofundar um pouco mais sobre suas múltiplas facetas e nosso entendimento acerca do assunto. De fato, pensamos de forma próxima às definições apresentadas pelos pesquisadores brasileiros principalmente a partir do trabalho de Santhiago (2018). Nestas, o autor defende a história pública como um movimento, uma ação de valorização daqueles que fazem o processo numa lógica de interação, pautada em uma forma dialética de construção de conhecimento. Por outro lado, temos Ferreira (2018) que afirma a existência de três elementos no processo: o diálogo entre todos os proponentes, quem acessa a informação e o debate, além de quem faz essas ações são fundamentais:

Ao considerar esse mapeamento, esboçado de forma generalizadora e também reducionista, o leitor certamente reconhecerá essas balizas na metodologia científica da pesquisa em História. Mas já anunciamos: não consideramos a história pública um novo campo, com nova metodologia ou novo objeto a ser disputado na produção histórica. Com essas balizas, procuramos destacar algumas ênfases quanto à abordagem de um

---

<sup>12</sup> “Tais habilidades, argumentava Kelley, deveriam ser aproveitadas tanto no setor privado quanto no setor público, não apenas no campo então mirrado do ensino superior e da pesquisa acadêmica.” (SANTHIAGO, 2018, 136)

trabalho na plataforma da história pública, compreendida, no âmbito da RBHP, muito mais como um movimento. Ou seja, há intensa preocupação com quem vai acessar essa pesquisa histórica, considerando suportes, formatos e linguagens narrativas variadas, bem como com a valorização de outras áreas na elaboração da reflexão histórica e com a abordagem das questões socialmente vivas. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.9)

O projeto de cinema desenvolvido em 2019 chamado #CinEscola, que foi mote para esta pesquisa de mestrado, tinha na figura dos discentes os protagonistas. Suas memórias e histórias, aquelas trazidas nas marcas de seus corpos eram as que davam o tom do processo. Não eram meros executores, eram os pensadores, proponentes das questões, executores da ação desde a formação do set de filmagem até estrelar filmes. Sendo assim, eles se tornam referência dessa proposta de ensino. Portanto, é necessário valorizar quem faz, por que faz, como faz, quais são os suportes, formatos e tudo aquilo que está sendo produzido para e com os públicos. Ou, então, como diz Santhiago (2016): “Uma história feita para o público, uma história feita com o público, uma história feita pelo público, e as relações entre história e público” (Santhiago, 2016, p. 28). Desta forma, os saberes discentes são valorizados num processo de troca contínua com o saber docente, criando uma perspectiva de ensino diferenciada.

Ocupar esses espaços é necessário, entendendo esse processo, movimento, como dialético e dialógico, numa ruptura do que se pensa como um saber acadêmico acima de outros. Outra autora que trabalha nessa perspectiva é historiadora Martha Rovai (2018), a qual afirma que:

(...) história pública como comprometimento com a produção, divulgação e compartilhamento de passados vivos, no sentido de construção da consciência histórica e compromisso com a democracia (...). A concepção de história pública pode se basear em duas dimensões: uma delas preocupa-se com a difusão do conhecimento histórico, ampliando a audiência com a divulgação científica em diferentes espaços públicos fora da Academia; a outra surge como um conjunto de procedimentos que pode contribuir com modelos participativos de construção de saber e de intervenção objetiva em diferentes espaços públicos, incluindo a sala de aula. (ROVAI, 2018, p.89/90)

Sua pesquisa acaba por produzir proposições próximas às que defendemos nesta dissertação, o da valorização de múltiplos saberes, uma construção pautada na argumentação, dialética e dialógica, construída coletivamente. A partir disso, uma das

primeiras questões de entendimento é o local em que a história pública está sendo produzida, uma segunda é pensar “por quem é feita”, uma terceira “como é feita” e a quarta “de que maneira é feita”. Devemos ressaltar a importância da construção coletiva para difusão do conhecimento e a valorização dos saberes produzidos fora do meio acadêmico.<sup>13</sup> É muito mais que um campo,<sup>14</sup> é uma maneira de pensar as relações sociais e a difusão do conhecimento histórico de forma coletiva. Portanto, seja por estudantes da rede pública, ou por indivíduos fora das escolas em espaços públicos tais como praças, parques e entre outros, através de uma contação de histórias, palestras, aulas de campo, ou de uma simples roda de conversa, há a possibilidade de se estar fazendo história pública. Entendendo que há a necessidade de sabermos como é feito, por quem é feito e para quem é feito, se é com a participação do público e, ainda, se há a valorização de outros saberes.

Esse movimento de valorização de saberes externos à academia é fundamental para como o historiador é visto e qual é o seu papel dentro da sociedade brasileira. Devemos dizer que não como detentor do conhecimento, muito mais como mediador.<sup>15</sup> É bom lembrar que se temos os anos 1970 com a difusão desse “modelo” mercadológico, a história pública brasileira não está inserida nesse contexto, na busca da criação de postos de trabalho para os ditos “historiadores públicos” pelo menos não pelo lado dos historiadores já citados. Por outro lado, como pensamos o entendimento da história pública e da difusão do conhecimento histórico?

Chegando ao entendimento de que a difusão do conhecimento histórico pode ser feita pelos vários públicos, sem profundo caráter metodológico e sem o aval da academia, podemos dizer que existem vários sujeitos produzindo conteúdo histórico. Ferreira, em dezembro de 2018, num dossiê feito pela ANPUH - Associação Nacional de História, afirma que:

Assim como tem ocorrido em âmbito internacional, a história pública no Brasil tem encontrado nas universidades seu principal espaço catalisador, especialmente por viabilizar encontros para debate sobre as ações em diversos campos da sociedade e por estimular publicações.

---

<sup>13</sup> “o rigor metodológico do ofício aprendido na Academia não deve ser confundido como autoridade exclusiva do saber. O diálogo na elaboração e divulgação do conhecimento histórico, seja na sala de aula ou fora dela, exige a produção compartilhada por parcerias afetivas” (FERREIRA, 2018, pp.35)

<sup>14</sup> O historiador norte americano Ronald Grele traz a seguinte definição para história pública: “Desde seu começo, a história pública significava mais do que um campo profissional, e sim uma forma de atuação profissional engajada com o público, o que supunha reconhecer a legitimidade dos lugares e compreender as maneiras singulares através das quais o passado era/é reconstruído e utilizado popularmente (Grelle, 1981)”

<sup>15</sup> Entendemos a história pública como todo o processo de comunicação que culmina com a ponderação coletiva e com a mediação histórica. (ROVAI,2018, p.98)

Mas, embora pareça paradoxal o fato de o espaço acadêmico ser o núcleo central de promoção dessa discussão, não vemos dessa maneira. Afinal, se uma das balizas da história pública é a valorização da produção do conhecimento histórico, para além da realizada pelos historiadores de ofício, fomentar esses debates é uma forma de Universidade exercer seu papel sociocultural: promover e estimular reflexões sobre procedimentos metodológicos, conceitos e concepções teóricas relacionadas à pesquisa e à elaboração do saber; encontrar formas de colocar o conhecimento produzido em diálogo com as demandas e as possibilidades de existência na sociedade. (FEREIRA; HERMETO, 2018, p.6)

Portanto, por mais que o debate tenha a academia como principal lugar catalisador de encontros e processos de transformação do fazer da história pública, é na rua, nas praças, em espaços não-formais de saberes educacionais<sup>16</sup> que a mesma se desdobra. Um bom exemplo é do pesquisador e professor Luiz Antônio Simas,<sup>17</sup> que pode ser considerado um historiador público. Vencedor do prêmio Jabuti de Ouro ao lado de Ney Lopes, o historiador em questão busca se afastar da academia e se aproximar do que chama de saberes das ruas.<sup>18</sup> A ocupação em meios de comunicação como jornais, programas esportivos, praças, palestras e entre outros, fez do mestre em história um verdadeiro ícone da cultura popular. Neste processo, o mesmo foi elevado ao status de estrela, sendo procurado para falar sobre diversos assuntos, dentre eles: futebol, macumbas, escolas de samba, jongo, entre outras manifestações provenientes das matrizes africanas.

Se por um lado a sociedade demanda uma produção histórica específica, por outro lado, a academia ainda não consegue se aproximar do grande público mesmo que haja um importante processo de revisionismo histórico nos últimos vinte anos. Em vista disso, figuras como Simas, Eduardo Bueno<sup>19</sup>, Laurentino Gomes<sup>20</sup>, entre outros podem ser considerados historiadores públicos. Aqui nessa reflexão cabe ao historiador buscar ocupar esses espaços, construindo diálogos com as demandas sociais, fazendo uso de tais territórios para difusão do conhecimento histórico. Um exemplo do fazer da história pública é o #CinEscola, desenvolvido na Escola Municipal Adalgisa Nery. Nele, os estudantes do ensino básico tiveram a oportunidade de fazer seus próprios filmes,

---

<sup>16</sup> O processo de ensino da disciplina e \ou da educação não escolar em História permanece assentado nos conteúdos, conceitos e fontes mobilizados para a elaboração de narrativas e significados históricos que favoreçam a reflexão do indivíduo em seu processo social. (FERREIRA,2018, pp.36)

<sup>17</sup> Luiz Antônio Simas é um escritor, professor e historiador, compositor brasileiro, babalaô no culto de Ifá e vencedor do Jabuti de Ouro em 2015.

<sup>18</sup> Ver “O Corpo Encantado das Ruas” (2020) e “Pedagogia das Encruzilhadas” (2019)

<sup>19</sup> Escritor, jornalista e autor de livros sobre o Brasil Colonial.

<sup>20</sup> Escritor, jornalista e autor de livros sobre o Brasil Imperial, como 1808, 1822 e 1889, todos considerados best-sellers.



mobilizando memórias e todas as vivências de seus corpos, apresentando à sociedade narrativas até então subalternizadas. Assim, valorizando conhecimentos e saberes locais, apresentando múltiplas potencialidades e possibilidades.

Devemos pensar nesses locais, em suas ocupações e na valorização dos saberes que circulam por lá,<sup>21</sup> seja nas escolas, nas ruas, nas praças, onde quer que se tenha a produção de conhecimento. Como exemplo, trazemos uma palestra<sup>22</sup> de Simas no Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela em meio à Festa Literária – A Fliportela – pode ser considerada uma ação de história pública para todos os públicos.<sup>23</sup> Como levar para esses espaços o rigor metodológico dos historiadores que estão dentro da academia, seguindo uma forma de fazer que por vezes é negligenciada, é um dos pontos de divergência de alguns historiadores brasileiros. Malerba (2014) é um daqueles que faz uma reflexão interessante acerca dessa não ocupação de espaço, que poderia ter sido feita pelos historiadores brasileiros. Se no exterior, em muitos países, os historiadores criaram postos de trabalhos e estão frente a programas com alto nível de audiência, no Brasil é um tanto quanto diferente:

Os historiadores “públicos” no exterior, que conquistaram ou criaram novas áreas de atuação profissional, seja em organismos estatais ou privados, na mídia, em museus e arquivos, em sindicatos e associações de classe, seja nos novos canais virtuais, todos eles têm formação, treinamento universitário profissional no tratamento dos princípios ou fundamentos da história como ciência. Ora, isso não é o que se passa no Brasil, onde a perícia narrativa e as articulações mercadológicas parecem ser suficientes para garantir a qualquer leigo o domínio do ofício. (MALERBA, 2014. pp32)

Portanto, uma das provocações é a ocupação desses espaços públicos por figuras que não são historiadores. Existem divergências na posição de Malerba (2014), Rovai (2018), Ferreira (2018) quanto às questões daqueles que podem fazer a história pública. Sendo que nos trabalhos apontados dos dois últimos citados existe uma preocupação sobre a forma que é feita, mas o historiador não deve monopolizar o campo. Se pensarmos que a

---

<sup>21</sup> “Relacionar um tema histórico e suas formas de abordá-lo para além dos espaços convencionais da escola é outro aspecto presente nos artigos. As políticas públicas, especialmente as educacionais que impactam o trabalho docente, também são objetos de preocupação, sobretudo na dimensão pública do trabalho do professor. Neste cenário, a educação, seja ela escolar ou para além dos muros das escolas, mantém uma curva de projeção ascendente em meio aos debates sobre história pública”. (FERREIRA, 2018, P.30)

<sup>22</sup> <https://oglobo.globo.com/rioshow/festa-literaria-da-portela-reune-samba-jongo-choro-maracatu-23608628>

<sup>23</sup> Como afirma Zahavi (2011, p. 57), “a história pública não deveria ter medo de abraçar a controvérsia”

construção da história pública se dá nas intervenções entre indivíduos fora da academia, é confortável dizer que, com um mínimo de rigor, mesmo não sendo historiador de ofício, pode-se fazer história pública. Bons exemplos podem ser observados através de carnavalescos e enredistas, que nos desfiles do carnaval carioca contam uma história e podem acabar ajudando em processos de desconstrução de uma história dita “oficial”.

Quando apontamos a existência de uma história “oficial”, não pretendemos ou queremos ressaltar e valorizar um pensamento binário, mas, sim, entender o que já está consolidado nos currículos, nos livros e nos conteúdos programáticos das redes, em detrimento ao pensamento popular e ao próprio processo de revisionismo acadêmico que já foi citado. Se olharmos com atenção, os historiadores nos últimos anos, sobretudo após a criação da Rede Brasileira de História Pública, têm buscado uma aproximação maior com os públicos. Ainda existe sim uma distância, devido ao fato desses espaços serem ocupados por pessoas que não são historiadores de ofício, mas, se pensarmos bem, não é sobre isso que a história pública também versa? A história pública não se ocupa da busca pela democratização do saber histórico, da intensa valorização de outros saberes e pessoas que produzem fora da academia? São questões que ficam nesse emaranhado de possibilidades que não resultam em uma única resposta. Mesmo que às vezes passe despercebido e deixado de lado, devemos lembrar que um dos princípios da história pública é a valorização desses outros saberes.

E como organizar ou hierarquizar esses outros saberes? É isso que a história pública busca? Muitos trabalhos acabam sendo consumidos pelo grande público, ganham lastro e são difundidos de forma a ampliar o conhecimento histórico para a massa. Podemos trazer o exemplo de Luiz Rufino, Doutor em Educação pela UERJ que criou a ideia da “Pedagogia das Encruzilhadas”,<sup>24</sup> uma forma de pensamento decolonial, maneira de não se subjugar a colonialidade, de não se subalternizar em relação à produção científica baseada num pensamento eurocentrado.<sup>25</sup> Essa dita pedagogia é largamente difundida por

---

<sup>24</sup> Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: “O mesmo tem como proposta desenvolver a crítica e propor outros caminhos no que tange às problemáticas do racismo, colonialismo e da educação. A ação aqui é invocar e encarnar as potências de Exu, divindade iorubana transladada na diáspora, para propor uma Pedagogia das Encruzilhadas. Parto da defesa da não redenção do colonialismo, problematizando a continuidade de seus efeitos na formação de um mundo múltiplo e inacabado, lido, aqui, a partir da disponibilidade conceitual assente na encruzilhada de Exu – que emerge, assim, como símbolo de um projeto político/poético/educativo outro”. (RODRIGUES JUNIOR, 2018, p.1)

<sup>25</sup> Anibal Quijano traz a seguinte definição sobre o pensamento eurocentrado, colonialidade e modernidade: “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração

Luiz Antônio Simas em suas palestras e fundamenta vários de seus trabalhos. Isso é interessante para pensarmos se esta ideia corrobora com a proposta de história pública para todos os públicos, pautada nos debates e se amplia a plataforma de difusão dos saberes históricos. Levando em consideração essa reflexão, Ferreira (2018) propõe que os trabalhos feitos por historiadores acadêmicos ou não acadêmicos, de elaboração e difusão de fontes históricas e suas narrativas deve ser pensado a partir de uma série de categorias mobilizadas:

Nos trabalhos de história pública, realizados por historiadores ou não, há uma atenção sobre o processo de elaboração do conhecimento histórico. Por exemplo, questiona-se como as fontes disponíveis para pensar um problema de História podem ser mobilizadas e articuladas para a produção de significado histórico. Nesse sentido, na plataforma da história pública – interdisciplinar por natureza – busca-se considerar a multiplicidade de áreas, com seus saberes e características específicos, em trabalhos que favoreçam reflexões a partir das narrativas apresentadas, nos mais diversos formatos e linguagens. Essa baliza é o chamamento para os diálogos, trabalhos em parcerias. Nessa direção, a perspectiva de uma autoridade compartilhada, proposta por Michael Frisch (1990) ao analisar as questões sobre a história oral, tornou-se importante inspiração. Ao compartilhar autoridade na produção, falamos de fazeres diferentes e com diferentes públicos – mas não concorrentes, senão complementares. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.8)

Desse modo, mesmo que não seja necessária a validação acadêmica, deve-se ter um mínimo de cuidado com o processo de fazer dessa dita história pública, no que diz respeito à análise e à difusão de ações propostas dentro do prisma de discussão de sua definição, que é bastante amplo. As trocas de saberes em diferentes áreas do conhecimento, sejam acadêmicas ou não, devem ser valorizadas. Assim, o compartilhamento de distintos saberes será uma forma primordial.

Uma das chaves importantes dentro do processo da história pública é a proposta de autoridade compartilhada. Visto que devemos pensar a intervenção como de forma dialética e dialógica, ocorrendo numa circularidade.<sup>26</sup> Essa se desdobra dentro de uma coletividade, quer seja em um espaço formal ou não-formal<sup>27</sup> de ensino, qualquer espaço e

---

sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Quijano, 2005, p. 9).

<sup>26</sup> Ver Ferreira 2014

<sup>27</sup> Ver Ferreira 2014

qualquer indivíduo estaria fazendo história pública pensando a difusão do conhecimento histórico, sem “negacionismos”, *fake news* ou alterações de sentido e conteúdo.

Não há a necessidade de uma validação acadêmica para esse movimento. Há na verdade um reconhecimento de que, por exemplo, uma narrativa fílmica, um livro de cordel, seriados, tradições orais, uma aula em praça pública, uma palestra em escola de samba, possam ser tratados como importantes na mobilização e difusão do conhecimento histórico. Mas essas ações devem ter algum tipo de princípio como aponta Ferreira (2018), como pertinência nas fontes utilizadas e um compromisso ético com trabalho, além de obviamente:

O reconhecimento da legitimidade de saberes históricos para além daqueles produzidos com base na pesquisa acadêmica – como, por exemplo, narrativas fílmicas da história, exposições temáticas, telenovelas e seriados, tradições orais – é outra característica. De fato, trata-se de uma baliza que se estrutura com a mobilização daquelas anteriormente comentadas, pois considera suportes e trabalhos de outras áreas como configuradores de um conhecimento histórico circulante. Mesmo que nem toda produção sobre História realizada por áreas diferentes do ofício do historiador seja efetivamente compartilhada com esse profissional, não se pode negligenciar o recorrente impacto que esse tipo de produção provoca no saber histórico, na memória social e nos usos sociais do passado. No âmbito de uma história pública responsável, a produção e a circulação desses saberes é um processo que se estabelece, geralmente, por meio de debates, levantamento de questões e confrontação com outros saberes, com especial importância o diálogo com a historiografia e novas pesquisas acadêmicas. Além de sua chegada nas escolas, dependendo da natureza da produção e suas temáticas. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.8/9)

Percebemos que a circulação do conhecimento é essencial, seja feita pela academia, ou através dos mais variados suportes que acabam por influenciar nos passados possíveis, logo, no conhecimento histórico. Os debates realizados por acadêmicos e não acadêmicos influenciam com certeza o imaginário social acerca de determinado fato histórico. Podemos fazer uma conexão entre a História Pública e o #CinEscola, projeto de audiovisual que é o mote desta dissertação, já que os alunos trazem em seus corpos vivências e possíveis narrativas acerca de suas vidas e do passado. O suporte do audiovisual é uma plataforma na construção da história pública e acaba tendo uma importância real na popularização de alguns passados, seja feito por historiadores ou não, desde que existam bases éticas.

Vale lembrar que o constante desenvolvimento da internet acaba provocando reflexões nos docentes, nos discentes e no grande público. O ato de estudar e aprender

passa por um complexo ato de ressignificação, sendo a rede mundial de computadores um agente que marca a inúmera e crescente popularização na mobilização da categoria de representações do passado, como dizem os autores abaixo:

Gostaríamos de trazer uma pontuação sobre as questões das novas mídias na difusão do conhecimento histórico “Reside nesse ponto boa parte da importância atribuída aos professores e professoras, na sala de aula, nos debates sobre história pública. Em tempos nos quais a internet alterou substancialmente a forma de acesso à informação, docentes precisam assumir a responsabilidade de contribuir para o aprendizado dos modos de usar a internet para fins educativos, levando os estudantes a compreenderem que as volumosas informações, disponíveis a um clique do computador ou do celular, não podem ser confundidas com conhecimento. Como observa Jorge Larrosa Bondiá (2002), é preciso almejar uma pedagogia da experiência para ressignificar o ato e a vontade de estudar e aprender”. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.11)

Nesses tempos de pandemia, o consumo do conteúdo histórico está se dando potencialmente através das redes. As plataformas utilizadas por meio do ensino híbrido, em que parte das atividades é feita em casa e outra parte na escola, atendendo às medidas sanitárias de distanciamento social em função da pandemia de covid-19, possibilitam o consumo do saber histórico, com professores ocupando seu tempo em aulas síncronas ou assíncronas, projetando conteúdos, trabalhos e entre outros para os alunos. Logo, ocupar as redes num processo de troca a partir do compartilhamento de saberes entre docentes e discentes é estruturante para o momento em que vivemos, pois, se não for ocupado esse espaço, outros o farão, e poderemos presenciar a potencialização de um revisionismo histórico com cunho político voltado para divulgação de grandes inverdades.

Mesmo que seja um local com amplas possibilidades de acesso aos conteúdos, há espaço para que revisionistas lancem mão de conteúdos com fins políticos ideológicos para deslegitimar fatos históricos ou narrativas. Buscamos promover uma disputa de memória, contando outra versão ou releitura, com investigação questionável e aquela que é usada em favor de determinada causa. Alguns podem pensar e defender que a tecnologia e as mídias<sup>28</sup> são um entrave para historiadores, ou problematizar as questões relacionadas aos métodos que balizam a produção do conhecimento histórico nessas plataformas. Deve ficar claro que a utilização dessas plataformas e canais é um caminho irreversível, visto que é cada vez mais presente na vida das pessoas, e a possibilidade do uso das mesmas é um processo

---

<sup>28</sup> Entre livros, documentários, podcasts e canais de YouTube, a História Pública se movimenta e dispõe, inclusive, de um verbete específico na Wikipédia, o que parece fazer muito sentido quando se pensa que a ampliação de audiências talvez seja uma de suas características mais citada (e menos polemizada). (BAUER; BORGES, 2019, p.50)

de democratização do acesso à produção do conhecimento histórico. No entanto, cabe que os historiadores passem a ocupar também esses espaços, em um verdadeiro processo de enfrentamento nessas disputas de memória.

Estas linguagens devem ser aliadas dos historiadores, cientistas sociais e todos àqueles que são proponentes dessa forma de fazer história. Quando pensamos numa conexão entre a aula de história e um filme, ou uma música. Por qual motivo não as utilizar? Para o professor em sala de aula<sup>29</sup> seria fundamental fazer a contextualização devida, sabendo o caminho que será percorrido na construção da mesma, acabaria sendo uma ferramenta útil ao professor, como explicita Santhiago (2018) através da seguinte afirmação:

O emprego de “materiais inovadores” e apresentados sob “novas linguagens” em sala de aula é apenas a superfície da associação entre história pública e educação. O fato de que isso se dê no terreno do ensino básico é mais um elemento que confirma o entendimento da história pública não como um campo específico, mas como uma perspectiva de análise da produção histórica e como uma atitude crítica diante do presente, do passado e do futuro. Aqui, a história pública canaliza e amplifica debates sobre a relevância e o papel social da história, do historiador, do ensino e das instituições de história, memória e patrimônio. Não assume como neutro o discurso racionalista, aliado do setor privado, que age como tijolo dentro da construção de uma história pública progressivamente privatizada, baseada no controle e no usufruto, por parte de um grupo limitado de indivíduos e instituições, de uma nova narrativa metodológica. Quando orientada à regeneração de um diálogo cultural amplo, que assume o público como o espaço comum no qual interpretações da história são circuladas e negociadas, a história pública se realiza como um gesto repetido de não pactuação. (SANTHIAGO, 2018,154)

Portanto, essas mídias e materiais inovadores podem ser vistos como parte de uma composição maior, na construção do conhecimento histórico. Pensando na perspectiva da construção de uma narrativa fílmica, por exemplo, o aluno pode trazer experiências, pontos de vista e memórias totalmente diferentes daquilo que é proposto pelo professor. Há um processo de negociação nessa construção. Fazer uma história de grupos subalternizados, com essas memórias que são pormenorizadas, é uma forma de produzir história pública e um norte deste trabalho.

---

<sup>29</sup> Lugar de mediação, em que o professor é um mediador dos conhecimentos históricos, sejam eles produzidos na academia, na própria sala ou em outros espaços: o desafio de atuar dentro e fora da escola como mediador das relações da sociedade com diferentes representações da história, isto é, “ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais” (Cerri, 2013, p.179).

Entendemos que devam existir critérios metodológicos na proposição de história pública, visto que, como foi apontado, existe a possibilidade de uma revisão historiográfica a partir de *fake news*. No entanto, é necessário ressaltar, como a citação anterior elucida, que o fazer da história pública deve acontecer com o público, valorizando múltiplos saberes, uma história colaborativa. Vemos que Santhiago (2016) entende as discussões como fundamentais, abrangendo o leque e inserindo sujeitos até então isolados como protagonistas do fazer histórico:

O primeiro modo de entender a história pública – voltada à difusão histórica – vê como um “arremedo pragmatista” a realização de considerações sobre os usos do passado ou sobre a cultura histórica. O compromisso com reflexões e diagnósticos sobre o acontecido, em suas conexões com demandas do presente, não seriam seus objetivos, uma vez que não se considera pertinente a utilização da definição de história pública para um campo ou conjunto de práticas do historiador. A outra forma de concebê-la, entretanto, impõe ao pesquisador/professor múltiplos comprometimentos quanto à elaboração e/ou análise da produção, aos atos interpretativos e disponibilização pública, levando em conta as relações com o público, de forma a orientar visões de história que insiram as pessoas no tempo e as ajudem a projetar o futuro. (Santhiago, 2018, p. 288)

Logo, as vivências e experiências que os sujeitos carregam em seus corpos são fundamentais. Um exemplo de valorização dessas categorias é quando vemos alunos fazendo os próprios filmes, contando suas narrativas, trabalhando por trás das câmeras e a frente das câmeras.<sup>30</sup> Uma história feita com, para e pelo público, sendo completamente dialógica e dialética, tal qual Paulo Freire<sup>31</sup> propõe o processo educacional. Pensar na perspectiva da história de vida dos alunos, seus múltiplos saberes, talentos e vivências é fundamental para a construção de uma aula que leve em conta aquilo que eles dizem.

Até o momento apresentamos alguns debates sobre as questões que norteiam aquilo que a academia produz sobre a história pública. Devemos deixar evidente que entendemos ser a história pública uma maneira de reconhecer todos os públicos e conhecimentos até então “subalternizados”, valorizando as memórias dos discentes através da criação de narrativas fílmicas. Isso leva em consideração o público, a forma pela qual é feito, sempre priorizando o conhecimento partilhado. Vemos essa ação muito mais como um movimento do que propriamente como um campo. Mas quais são os assuntos que um historiador público trabalharia? Ao nosso ver, qualquer tipo. Desde o samba até filmes de Hollywood,

---

<sup>30</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/12/sem-nunca-terem-ido-a-cinema-alunos-aprendem-a-fazer-filmes.shtml>

!

<sup>31</sup> Ver FREIRE, 1996, pp.88

passando por histórias em quadrinhos, gibis, livros desenvolvidos sobre divulgação do conhecimento histórico, mesmo não sendo feito por historiadores e entre outros. Ou como aborda Ferreira (2014):

A história pública é comumente associada: ao acesso franqueado de informações de interesse histórico e público; às publicações de divulgação de pesquisas acadêmicas na área de história; à divulgação do conhecimento histórico sob formatos diversos, como romances históricos, filmes documentários, programas televisivos, livros didáticos. (FERREIRA, 2014, pp.33)

Portanto, é perceptível que os historiadores públicos têm uma função vital dentro do processo de construção desse movimento. No desenvolvimento do #CinEscola pensamos uma história pública feita a partir dos debates, valorizando as marcas e os conhecimentos trazidos pelos discentes em seus próprios corpos; a disputa de uma história “oficial”, valorizando as memórias subalternizadas, para que as mesmas possam ser desubalternizadas ao fim do processo. Quem sabe assim, construindo de forma conjunta, e com o desenvolvimento de políticas públicas ligadas à produção do audiovisual nas salas de aula, não tenhamos cada vez mais ações que possam corroborar para o crescimento desta forma de pensar.

## **1.2 - História Pública e o ensino de história**

Terminamos a subseção anterior falando acerca da história pública e suas definições, abordando a necessidade de entendimento do valor que os públicos têm na construção do conhecimento, através do saber partilhado, dialógica e dialeticamente. Devemos ter em vista que uma das disciplinas fundamentais do ProfHistória<sup>32</sup> se chama “História do Ensino da História” e pensa toda construção daquilo que trabalhamos em sala de aula, seus motivos, os processos de construção do currículo. Logo, é importante buscar pontes e relações entre o Ensino de História e a História Pública.

Os mestrados profissionais surgem para dar conta de questões fundamentais relacionadas às áreas do ensino básico. Uma das principais bases para seu surgimento deu-

---

<sup>32</sup> “O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional (...) Liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.” Ver <https://profhistoria.ufrj.br/>



se por meio do entendimento de que há uma demanda para formação continuada<sup>33</sup> realizada entre a academia e educação básica para aproximação de ambas, na última década. Quase todos os assuntos tratados na disciplina Ensino do ensino de história, oferecida no primeiro semestre do curso, se assemelham a questões abordadas em diferentes instituições do país que fazem parte dessa rede – obviamente há uma autonomia docente e de cada universidade para as emendas, mas, no geral, existe uma grande proximidade entre os conteúdos. E, então, nos perguntamos, por qual motivo entender a História do Ensino de História e suas relações com a história pública? Essa é uma das questões que buscaremos responder nos pontos seguintes. Feita essa breve introdução, e pensando a partir da questão deixada acima, devemos abrir a subseção propondo uma reflexão a partir da ementa do curso que foi disponibilizado na Universidade Federal Fluminense no primeiro semestre de 2020, lecionado pelo professor Everardo Paiva de Andrade e Patrícia Teixeira de Sá. Trazemos para o debate ambos e a ementa, pois especialmente Everardo tem se notabilizado por ser um grande estudioso das questões relacionadas à História Pública e ao Ensino de História.

Nesse período da disciplina foram trabalhados textos do livro “Que história pública queremos?”, de autoria de Benito Bisso Schmidt “Qual a relação entre a história pública e a profissionalização do historiador?”; “Qual a relação entre a história pública e o ensino de história?” de Rodrigo de Almeida Ferreira; “Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e história pública?” de Marieta de Moraes Ferreira; “Que História Pública queremos?” de Rodrigo Santhiago; “História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura”, do livro História Pública no Brasil: sentidos e itinerários, texto de autoria de Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade e por último o texto Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores, de Juniele Rabêlo Almeida, Everardo Andrade e Mariana Mizael da Silva. Todas as obras em questão fazem uma reflexão acerca da ligação entre história pública e ensino de história, mas nesse primeiro momento gostaria de apresentar uma outra abordagem cunhada pelo professor Fernando Penna e explicitada por Rovai (2018),

Segundo a definição de Penna e Silva (2016), a história pública trata de questões socialmente vivas. Aborda a dimensão do tempo presente, que procura refletir sobre as rupturas e permanências que fazem sentido para

---

<sup>33</sup> O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica. Ver <https://profhistoria.ufrj.br/>

nossos alunos; que estão postas em discussão nas redes em que eles estão envolvidos e que exigem, muitas vezes, confronto e crítica. (ROVAI, 2018, p.91/92)

Assim, traçam uma relação entre a história pública e o ensino de história. Ficando claro que há cada vez mais um diálogo entre ambos os campos do conhecimento. A partir disso, podemos pensar a perspectiva das memórias subalternizadas desses alunos que têm suas vozes, histórias e trajetórias, ainda que pouco se faça para ouvir tais histórias. Imagine a potência de um ensino de história, de uma política pública de ensino que valorize as múltiplas artes tendo como base questões sócio-históricas e socioeconômicas das comunidades escolares envolvidas, dos indivíduos que compõem o corpo escolar. Esses aspectos precisam ser levados em conta para pensar um modelo de ensino que venha romper definitivamente com a ideia do professor iluminador. Paulo Freire (1996) já levantava questões sobre a educação pautada no amor e nas discussões, é fundamental partir dessa premissa na tentativa de mudar esse *modus operandi* que desconsidera o discente.

Na primeira seção, abordamos o compartilhamento do saber. Deve ficar claro que o conceito cunhado por Frisch (1990), a ideia de Autoridade Compartilhada,<sup>34</sup> em que academia e educação básica estariam em constante diálogo, assim como docentes e discentes do ensino básico, conversando e criando formas alternativas de pensamento, iria além, como já explicitado, pois pensaria que os alunos têm conhecimento de mundo para serem compartilhados dentro desse processo, contribuindo com suas múltiplas habilidades e narrativas de vida. Essas vozes precisam ser escutadas com clareza e entendimento pois são fundamentais para construção do ensino. Como exemplo didático, podemos citar o objeto de estudo desta dissertação, o #CinEscola. Os alunos foram protagonistas<sup>35</sup> dentro dos três eixos propostos pelo projeto: empoderamento, capacitação e visibilidade. Se antes era uma ideia longínqua, rodar um filme, participar de uma gravação à frente, ou por trás das câmeras e dar entrevistas<sup>36</sup>, agora não mais. A sala de aula deve ser vista como um lugar de discussão, e deve ficar explícito que se pratica um movimento de história pública ao dar uma aula, como propõe Rovai (2018):

---

<sup>34</sup> Em 1990, o termo “autoridade compartilhada” foi cunhado pelo historiador oral Michael Frisch e usado para descrever uma forma ideal de fazer história. O passado seria reconhecido como o terreno social em constante mudança, e os historiadores e o público deveriam cooperar e trocar ideias de modo a que sua expertise pudesse satisfazer as necessidades, desejos e conhecimento cultural do outro (Foster, 2014, p.4;).

<sup>35</sup> Ver <https://globoplay.globo.com/v/9612301>

<sup>36</sup> Ver <http://noticias.r7.com/educacao/aluna-da-periferia-do-rio-vence-festival-de-cinema-24082020>

Quando usamos a expressão história pública, costumamos ouvir de muitos docentes que ela já se constitui como uma prática em sala de aula. Essa concepção parece ser uma associação natural, pois as aulas de história, de fato, caracterizam por um tipo de apropriação dos eventos do passado e também por sua transmissão a uma assistência formada pelos discentes. O livro didático, os usos de mídias, a oralidade e o diálogo em sala de aula são formas de difusão de conhecimentos históricos, seja pela recriação de conteúdos, pela troca de experiências ou por eventos que atravessam a escola e colocam o professor muito além de mero reprodutor daquilo que foi chancelado pela Academia. (ROVAI, 2018, p.90/91)

Sendo assim, devemos entender que as construções que ocorrem em sala de aula, em meio a uma explicação, são ações da história pública, sendo esse entrecruzamento no pensamento do ensino de história fundamental.<sup>37</sup> Em nível de contribuição com este debate, acrescentaríamos, como já foi dito, que os discentes devem ser protagonistas no ato de contar suas narrativas e memórias. As mídias, como filmes, ajudam na construção dos conhecimentos históricos, e sabendo que os alunos podem ter a possibilidade de produzir narrativas fílmicas, é um marco disruptivo para a implementação da história pública e do próprio ensino de história.

As questões ligadas a periferização do trabalho docente também são fundamentais visto que, há de fato um processo de hierarquização entre o saber acadêmico, e por consequência, uma verdadeira dimensão de subalternização. Esta pode ser percebida, por exemplo, em algumas políticas públicas, sobretudo as que têm ligação com o currículo, como vemos no texto de Selles e Andrade (2016), chegando a elencar as formas e subalternização<sup>38</sup> criadas a partir do aparato do estado, do mercado, da indústria cultural e entre outros:

A regulação do trabalho docente recoloca em cena, mais uma vez, a perspectiva dos professores enquanto aplicadores de políticas e de conhecimentos externos preestabelecidos, como têm delineado as políticas públicas atuais. Redimensiona-se, aqui, para a ideia do professor enquanto um sujeito produtor de políticas públicas – a partir

---

<sup>37</sup> “O entrecruzamento da história pública e ensino me permite ser otimista em menos de uma década, é notável o crescente interesse dos professores dos ensinos básico e superior pela discussão. O envolvimento docente nas reflexões tende a potencializar práticas de história pública em sala de aula - e para além dela”. (FEREIRA, 2018, pp.34)

<sup>38</sup> “(i) o Estado, a burocracia estatal e as políticas públicas educacionais; (ii) o mercado, a lógica mercantil e privatista em educação e a indústria cultural, especialmente o setor de produção didático-pedagógica; (iii) a pesquisa acadêmica compreendida em uma perspectiva prescritiva, que toma a educação, a escola e a profissão docente não pelo que efetivamente são, mas pelo que lhes falta ou pelo que deveriam ser; (iv) o movimento social dos professores e as iniciativas de organização e de mobilização sindical, numa perspectiva ético-profissional; (v) o currículo e a própria estrutura disciplinar do trabalho docente, envolvendo demandas internas de gestão e externas, do âmbito do que tem sido chamado de noosfera”. (Selles; Andrade, 2016, p. 44-45)

da sua trajetória e inventividades docentes expressas em narrativas (auto) biográficas, ultrapassando, assim, o lugar à margem das tomadas de decisão em relação ao núcleo da sua profissionalidade, afinal, tais políticas educacionais verticalizadas tornam os docentes possíveis sujeitos subalternizados. (Selles; Andrade, 2016, p. 44-45)

Portanto, devemos entender o saber docente como diferente do saber acadêmico, considerando ambos se complementam. É necessário lembrar o debate que já foi exposto neste capítulo acerca da validação dos saberes e conhecimentos históricos ligados à história pública. Não existe a necessidade de validação sobre os saberes escolares, eles são criados a partir do diálogo entre professores e alunos, construindo percepções diferentes, e, não menos importante, por meio do conhecimento produzido pela academia. Sendo assim, o professor deve ter autonomia para junto com seus alunos, por exemplo, construir uma narrativa fílmica sobre as histórias e memórias dos discentes em complexa parceria.

Seria de extrema importância mostrar formas de pensamento, metodologias e teorias para utilização dessas narrativas, que se tornam fílmicas, sobre essas memórias subalternizadas, sobre esses sujeitos que têm seus talentos silenciados. Percebemos um modelo curricular que prioriza,<sup>39</sup> por exemplo, os medidores educacionais como Pisa<sup>40</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - e IDEB - O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - em detrimento às múltiplas artes e múltiplos talentos dos discentes. E, quando se trata de um olhar macro da educação, infelizmente ainda vivemos longe de um ensino dialético e dialógico, como propõe Paulo Freire, mas a busca por esse lugar ideal é imprescindível para resistir ao currículo imposto, que não prioriza essa multiplicidade de saberes dos discentes, como valorizamos neste trabalho.

Enxergamos o potencial de quanto um modelo está cristalizado no âmbito do senso comum sobre a cultura histórica, a educação histórica e as aulas de história. Em vez da possibilidade de construção diferenciada de um modelo alternativo de educação, a partir da valorização dessas narrativas, se tem, na verdade, a impressão de que os professores são meros reprodutores de conteúdos provindos da academia:

O que percebe, por exemplo, o ponto de vista segundo o qual a educação, ou pelo menos toda a educação naquilo que interessa à disseminação da História pela cultura, pode ser reduzida a uma “Educação Histórica”? O relato mais comum, quase um “senso comum” ilustrado, nesse caso,

---

<sup>39</sup><https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/vidaescolar2020/2020/01/12/noticia-vidaescolar-2020,819837/desafio-da-educacao-e-acabar-com-a-demagogia.shtml>

<sup>40</sup><https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2019/12/licoes-do-pisa-o-dever-de-casa-nao-feito.shtml>

concebe uma disciplina História no currículo escolar e seu ensino convencional desdobrando-se em duas direções. Por um lado, as aulas de História divulgando o conhecimento produzido na academia, de modo que suas incessantes disputas, produzindo reformulações permanentes, resultam na promoção automática de mudanças também nas narrativas apresentadas aos estudantes. Por outro lado, tal percepção da História escolar como versão adaptada da historiografia hipertrofia e reifica o papel do livro didático como balizador de todo o processo educacional. (ANDRADE; ANDRADE, 2016, pp.150)

Logo, deve ser de claro entendimento que esse processo de hierarquização do saber é um problema na difusão do conhecimento histórico, e não vemos o saber de forma hierarquizada, mas como uma rede<sup>41</sup> em complexa lógica de circularidade. Em outro trabalho de Andrade, Almeida e Silva (2018), mostra-se um objetivo principal de investigar e valorizar as trajetórias docentes, o que já é uma mudança no paradigma, pensando na autonomia e no empoderamento do professor da educação básica. Comungamos desse processo de reconhecimento de outros saberes dentro daquilo que entendemos como prática da História escolar,<sup>42</sup> ficando claro que temos como objetivo ir um pouco além, averiguando as trajetórias discentes, diante da possibilidade de construir uma história pública, um movimento de trocas de saberes<sup>43</sup> entre o colegiado de professores e alunos.

Podemos apresentar um movimento efetivo como o próprio #CinEscola, que teve grandes acertos em sua primeira versão, como estudo de caso para exemplificar como é possível valorizar esses outros saberes, . Os três filmes que foram resultado da primeira ação já participaram de mais de 42 festivais, com 69 participações e dez premiações<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> ver ANDRADE;ANDRADE, 2016

<sup>42</sup> visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais – a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais; na prática social de curadores de exposições museológicas, artísti-cas, científicas; dos jornalistas e comentaristas políticos; dos guias de atividades de turismo; nas práticas e discursos das diferentes religiões; nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais”. (Monteiro, 2007, p. 107)

<sup>43</sup> (...) a reflexão e a proposta deste artigo, voltado aos usos de depoimentos públicos e sensíveis em sala de aula. Entendo que a escola é espaço coletivo de construção e de interpretações de conhecimentos que circulam por toda parte. Nela é possível realizar ponderações mais sistematizadas em torno de saberes difundidos fora dela; território de disputas em que se seleciona e se promove a publicização de determinados temas com objetivos de aprendizados específicos; e é, enfim, espaço de (re)elaboração e devolução coletiva de conhecimentos pelas experiências dos sujeitos envolvidos. Tudo isso requer do professor um compromisso muito grande nas várias atividades didáticas, no cuidado com o material que será utilizado como fonte de discussões e na divulgação do que foi compartilhado. (ROVAI, 2018, p.90)

<sup>44</sup> Ainda Somos os Mesmos: Festival de Taguatinga (Brasília), Cindie Festival ganhando Menção Honrosa (Rio de Janeiro), Lift-off Global Network (Canadá e no Reino Unido), First-Time Filmmaker Sessions (Reino Unido), FICI - Festival Internacional de Cinema Infantil (Rio de Janeiro), FECEA - Festival Internacional de Cinema Escolar de Alvorada (Rio Grande do Sul), Festival de Cinema Estudantil de Guaíba (Rio Grande do Sul) ganhando o prêmio Gomez Ito/Destaque Documentário no 19º Festival, Festival Mostra de Arquivo do Arquivo Nacional (Rio de Janeiro), Festival Você na Tela/Palmas (Tocantins), Festival de Cinema de Caruaru

Imagine se a democratização da produção audiovisual fosse levada a sério através de políticas públicas. A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro conta com mais de 1.500 escolas, mais de 650 mil discentes. Teríamos de fato uma política efetiva na busca por desulbaternizar essas memórias e vozes até então subalternizadas.<sup>45</sup> Não buscamos pormenorizar o debate acerca do papel do docente para construção, muito pelo contrário, entendemos que é a partir do diálogo que se valoriza a construção do saber, e que, em relação ao ganho cognitivo, todos os sujeitos envolvidos saem maiores do que iniciaram o processo.

Além disso, a valorização dessas memórias subalternizadas, memórias e saberes que acabam sendo deixados de lado nos leva para outro lugar. Gayatri Spivak (1998) salienta que há um processo de hierarquização entre os sujeitos subalternizados, e através dessa perspectiva percebemos que há de fato uma hierarquização do saber. Os autores Andrade e Almeida (2018) mostram que existe uma tentativa de colonização acadêmica, subalternizando o saber escolar e, por consequência, levando o docente de nível básico

---

(Pernambuco), 1º Cine RO – Festival de Cinema de Rondônia(Rondônia), Mostra Videogeração da 11ª Mostra Audiovisual de Petrópolis - MAP!(Petrópolis),7º FESTIVAL BRASIL DE CINEMA INTERNACIONAL(Rio de Janeiro), 9th Liberation DocFest (Bangladesh) Inspirações: Festival de Taguatinga(Brasília), Curta-Caicó (Menção Honrosa)(Rio Grande do Norte), Cindie Festival, Lift-off Global Network (Canadá e no Reino Unido), First-Time Filmmaker Sessions(Reino Unido), FICI - Festival Internacional de Cinema Infantil (Rio de Janeiro), Mostra Artepóp(Rio de Janeiro), Mostra de Cinema Negro de Pelotas (Rio Grande do Sul), Festival CiNegro em Ação (Menção Honrosa - Revelação pela direção do documentário (Rio Grande do Sul), Festival de Cinema Estudantil de Guaíba(Rio Grande do Sul) ganhando o prêmio Gomezito/Destaque Documentário no 19º Festival, Festival de Cinema da Lapa(Paraná), CineVerão (Rio Grande do Norte), XVI Panorama Internacional Coisa de Cinema(Bahia) recebendo Menção Honrosa, semifinalista ainda em análise para final no Les Mains Gauches - Queer Feminist Short Movies (Marselha, França),1º Festival de cinema velas do Piraquê-Açu(Espírito Santo), Festival de Cinema de Caruaru (Pernambuco), 6ª EGBÉ- Mostra de Cinema Negro(Sergipe), Visões Periféricas(Rio de Janeiro), Quarta Mostra Lugar de Mulher é no Cinema(Bahia) Cineclubes Verberena (Santa Catarina),1º Cine RO – Festival de Cinema de Rondônia, Menção Honrosa(Rondônia), 3ª Manduca PET Cinema, UFRB (Bahia),4º Mostra Ousmane Sembene de Cinema(Bahia), ROTA - Festival de Roteiro Audiovisual (Rio de Janeiro) prêmio curta xodó, 7º FESTIVAL BRASIL DE CINEMA INTERNACIONAL(Rio de Janeiro) Mostra Videogeração da 11ª Mostra Audiovisual de Petrópolis - MAP!(Petrópolis),3º Mostra Periférica de Camaragibe(Pernambuco) . 28 participações

Para todos:Festival de Taguatinga(Brasília), Lift-off Global Network (Canadá e no Reino Unido), First-Time Filmmaker Sessions(Reino Unido), Circuito Penedo de Cinema(Alagoas), Cinefoot(Rio de Janeiro), Mostra de Cinema Negro de Pelotas(Rio Grande do Sul), Menção Honrosa do CULTURAL CINEMA SHOWCASE HISPANIC-LATINXHERITAGE, Festival de Cinema Estudantil de Guaíba(Rio Grande do Sul) ganhando o prêmio Gomezito/Destaque Documentário no 19º Festival, Festival Mostra de Arquivo do Arquivo Nacional (Rio de Janeiro), Festival Você na Tela/Palmas (Tocantins), 24 º Mostra de Cinema Tiradentes (Minas Gerais), Pajubá Festival de Cinema LGBTI (Rio de Janeiro), Cineclubes Verberena (Santa Catarina),3ª Manduca PET Cinema UFRB (Bahia), CineDiversidade (Rio de Janeiro), 7º FESTIVAL BRASIL DE CINEMA INTERNACIONAL(Rio de Janeiro), Mostra Videogeração da 11ª Mostra Audiovisual de Petrópolis - MAP!(Petrópolis), V Petit Pavé – Festival de Cinema Independente de Curitiba(Paraná), 9th Liberation DocFest (Bangladesh), Fresh International Film Festival (Irlanda), 11º Festival Cine Favela (São Paulo), 3º Mostra Periférica de Camaragibe(Pernambuco).

<sup>45</sup> Na última subseção deste capítulo trataremos o debate sobre memórias subalternas, sujeitos subalternos e o processo de desubalternização de memórias.

para uma chamada periferia do sistema. Ora, se o professor é levado para esse lugar, qual a posição do aluno nesse processo? Pensando na hierarquia, seria o último com poder de fala. Então, devemos lembrar que o #CinEscola tem como objetivo subverter essa ordem. De acordo com Paulo Freire (1996) e seus livros *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, percebemos a necessidade de mostrar e reconhecer os saberes que os alunos possuem em seus próprios corpos, de forma coletiva, utilizando mídias<sup>46</sup> e valorizando suas memórias e vivências, sem a hierarquização do saber acadêmico como uma forma do conhecimento, entendendo que:

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão e posição social, entre outras opções. (Passeggi; Souza, 2017, p. 10)

O que propomos é o processo de valorização dessas narrativas dentro do ensino básico, o que pode gerar uma nova episteme,<sup>47</sup> como propõe a autora Passeggi (2017). Os alunos e alunas, como já foi dito anteriormente, e a comunidade escolar como um todo precisam ser escutados, a começar pelas crianças. Estes devem ser os protagonistas dentro do que entendemos como educação pública e políticas públicas.

E se os alunos e suas vivências forem as fontes para discussões de temas comuns na divulgação de vozes subalternizadas? Se suas histórias fossem valorizadas e se suas memórias fossem um norte para os debates de desconstrução de uma memória dita “oficial”? São pontos de reflexão importantíssimos que deveriam estar pautados nas questões do ensino de história. Everardo P. de Andrade e Nívea Andrade chamam de cruzamento de fronteiras, para valorização das vivências sociais, a cultura de movimentos sociais, o que é produzido pelos meios de comunicação e os conceitos históricos, deveriam dialogar, construindo pontes em espaços distintos e por vários tipos de sujeitos:

---

<sup>46</sup> Ao ensinar, o profissional deve levar em conta os inúmeros meios de comunicação que contribuem para desenvolver formas de entender o passado e o presente entre as novas gerações. A produção de conhecimento histórico escolar não se restringe mais à universidade e ao material mais tradicional, como os livros didáticos, recursos pelos quais, em muitas oportunidades, é possível tornar público um conjunto de saberes. (ROVAI, 2018, p.91)

<sup>47</sup> A sala de aula tem de ser vista como um espaço de construção de um novo saber, com essas narrativas, com legitimidade e que acontece de forma dialética e dialógica, entre docentes e discentes: “Porém, ao definir-se como saber escolar, admite-se com sabedoria que os sujeitos da aprendizagem carregam e elaboram compreensões e apreensões da história que antecedem seu ensino sistemático.” (ABREU; CUNHA, 2018, p.113)

Como afirmam Everardo P. de Andrade e Nívea Andrade (Andrade; Andrade, 2017, p. 178), a ideia de que o professor seja aquele que transpõe a ciência pelo uso do livro didático em sala de aula hipertrofia e retifica esse material como balizador de todo o processo educacional. Segundo os autores, é preciso considerar as vivências que saem pelos poros da sociedade, a cultura produzida pelos movimentos sociais e pelos diferentes meios de comunicação (filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas, peças teatrais, museus, guias, práticas e discursos das diferentes religiões, famílias e concepções políticas). Essa perspectiva, do cruzamento de fronteiras e de conceitos históricos (ou relacionados ao ensino de História) construídos em rede, em muitos espaços e por múltiplos sujeitos, é o fazer e também objeto da análise da história pública. (ROVAI, 2018, p.91) (Andrade; Andrade, 2017, p. 178)

Percebemos que os discentes acabam tendo acesso a uma determinada forma de saber histórico, tanto através de professores, quanto através de vários outros meios que possibilitam a convivência com uma cultura histórica. Em outras palavras, entendemos ser fundamental, assim como os autores, valorizar as vivências que são trazidas pelos alunos em seus corpos, os saberes discentes e suas memórias. Esses múltiplos sujeitos, sejam professores e alunos, constroem uma cultura histórica de forma conjunta.

Pois bem, é oportuno entender qual o diálogo entre história pública e ensino de história, e ainda pensar quais seriam as possíveis relações entre a história e a cultura histórica. Uma definição bem interessante é pensar na cultura histórica a partir daquilo que Le Goff chama de “a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (LE GOFF, 1980, p.16). Segundo o autor, devemos pensar que pode acontecer através de uma aula de história, das diversas mídias que produzem conteúdo histórico<sup>48</sup>, e também no ato de se fazer história pública. Para Rüsen (2010), a cultura histórica é o campo de interação da razão histórica na articulação do passado para a orientação do agir no presente (Rüsen, 2010, p.121). Sendo assim, as relações entre o conhecimento histórico e a chamada cultura histórica também ocorrem em sala de aula, com os debates do passado através de conceitos históricos, ou por meio de alunos e alunas que mobilizam suas próprias vivências para entendimento e confrontação de uma história oficial.

No entanto, podemos ver outros autores debatendo as questões de “Consciência Histórica” formuladas por Rusen. Um deles é Moreira (2017), que em um de seus trabalhos propôs um questionário para seus alunos pensando a construção da história, o conceito de Consciência Histórica, com intuito de aproximar elementos da história vivida com o fazer

---

<sup>48</sup> “(...) que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (RÜSEN, 2007. p. 91).



da história pública e pensando a Consciência Histórica. O autor explicita que nesse foi possível relacionar o presente vivido, com atuação de múltiplos sujeitos na produção de suas narrativas sobre a história, sendo que tal problemática foi destacável também na utilização e na abordagem de linguagens cinematográficas para estimular o debate. Logo, é necessário entender os sujeitos como participantes da construção de uma consciência histórica, como pode ser visto através da perspectiva apresentada a seguir:

aproximar [...] elementos da história vivida ou mesmo da história como forma pública de conhecimento e da História disciplinar [que] são estratégias que não se reduzem à sala de aula, uma vez que também participam da própria elaboração da consciência histórica dos sujeitos. (SILVA; ROSSATO, 2013. p. 68)

Devemos dizer que, um dos objetivos do #CinEscola sempre foi dar a possibilidade para que os alunos pudessem ter suas histórias registradas enquanto filmes. Assim, vemos múltiplos agentes na construção histórica, tal qual o conceito de Rüsen sobre Consciência Histórica<sup>49</sup> sendo aplicado, já que os discentes trazem as suas vivências, presentes em seus corpos<sup>50</sup> e todas suas marcas, para construção de uma narrativa fílmica. Ou seja, é muito mais que isso, na elaboração de uma história do tempo presente, para todos os públicos, construída junto aos outros discentes e docentes.

Para além disso, podemos relacionar e problematizar o estudo de caso aqui proposto pensando nos filmes produzidos a partir do próprio cotidiano dos alunos e que possuem papel essencial na formação das consciências históricas dos sujeitos. Nesta ocasião podemos pensar os elementos da Didática da História<sup>51</sup> e seus desdobramentos dentro e fora das salas de aula. Retomando a obsessão pelo passado e a mercadorização da memória a partir dos anos 1980, existe uma evidente relação entre o presente vivido, com a atuação de múltiplos sujeitos na produção de narrativas sobre a história, assim como a necessidade de trabalho dos historiadores nessa mediação. Fazendo um paralelo com o que o autor propõe, o #CinEscola tinha como objetivo principal trazer essas memórias subalternizadas, esses corpos e suas vivências, para a produção de uma história do tempo presente que pudesse de alguma forma contribuir com o saber histórico. Este processo poderia refletir

---

<sup>49</sup> A interpretação e a consciência não devem ser confundidas com a liberdade imaginativa de se explicar os acontecimentos a partir somente do lugar das experiências. Elas precisam ser levadas em conta, mas é necessário cruzá-las com uma herança epistêmica que embasa o entendimento histórico. Daí a importância do educador que trabalha com a perspectiva da história pública como diagnóstico e reflexão sobre a divulgação. (ROVAI, 2018, p.99)

<sup>50</sup> Tereza Virginia (2013), o corpo também é um veículo de linguagem.

<sup>51</sup> Tal questão é levantada por Bergamann (1990)

sobre as trocas entre os discentes e docentes na partilha de saberes e na construção de algo disruptivo. Dessa forma, relacionando o presente vivido pelos múltiplos sujeitos que estarão na produção de narrativas fílmicas sobre suas vidas.

Outro debate interessante é o que se refere à Cultura Histórica e à Consciência Histórica, refletindo sobre os seus desdobramentos na construção do conhecimento. Para Abreu e Cunha, a cultura de história se produz na circularidade, possibilitando o surgimento da História pública.

Num ambiente de mudanças aceleradas, a cultura de história englobaria o desenvolvimento da ciência da história, seu ensino e formas menos sistemáticas de apreensão e apresentação do passado-presente, e se caracterizaria pela circularidade(...).Podemos dizer que, ao contrário da noção de cultura histórica em cujo cerne percebemos uma hierarquia entre formas de consciência, a cultura de história se produz na circularidade entre materiais e procedimentos distintos circunstancial e assimetricamente posicionados no mundo da cultura.Foi a intensificação dessa circularidade que produziu as condições de emergência da história pública. (ABREU; CUNHA, 2018, p.118)

Veja, há uma aproximação entre o Ensino da História e a maneira pela qual acontece a construção do saber histórico dentro das salas de aula. Essa ligação intrínseca possibilita o fomento daquilo que vimos da primeira seção, como uma definição de história pública, feita pelo público, para o público e com o público. Estas ações são sempre desenvolvidas com os discentes e docentes, de maneira que se tenha não a rigidez acadêmica, mas o mínimo de empiria<sup>52</sup> dentro da ação, sendo o professor uma figura primordial no início da mediação. Caso haja sucesso, gradativamente através de um processo lento e paulatino, seria possível, em um determinado ponto, alcançar um estágio de autonomia dos estudantes, que configuraria a consolidação do processo de desulbaternização das memórias. Essa ideia será melhor articulada ao longo do capítulo dois deste trabalho.

Podemos pensar que essa circularidade também pode ocorrer com o rompimento de práticas docentes que se limitam às quatro paredes de uma sala de aula. A definição de cultura de história, utilizada pelas autoras, valoriza a circularidade do conhecimento e a

---

<sup>52</sup> É preciso mediação, e nesse sentido a escola pode atuar como oportunidade de ponderações sobre as memórias, a história e seu “consumo virtual” sem reflexão mais profunda. Não consideramos, aqui, que o professor de História seja o responsável pelas leituras e interpretações de concepções divergentes, que deva “corrigi-las” ou reafirmá-las. Entendemos que ele, no entanto, pode contribuir – e muito – para que os estudantes sejam capazes de não cair em simplismos explicativos e para que possam ser tocados pelos passados vivos que compõem as memórias dos narradores sobre a ditadura. Considerar os depoimentos em primeira pessoa, em sala de aula, é pensar coletivamente sobre o papel do testemunho, entendido de duas formas – como daquele que vivenciou diretamente a experiência e daquele que viu acontecer. (ROVAI, 2018, p.92)

proximidade entre o ensino básico – pensando discentes como partes integrais na construção do conhecimento – e a academia. Por outro lado, enaltecendo a relação entre os docentes do ensino básico e seus alunos.<sup>53</sup> Um paradigma desse pensamento parte do pressuposto de que o ensino também se dá por meio das trocas, levando os alunos para lugares de memória importantes para suas comunidades,<sup>54</sup> sítios arqueológicos, conhecendo outras manifestações culturais, entre outros. Se fosse me alongar e acrescentar alguma alternativa, colocaria os discentes igualmente como protagonistas da construção dos processos, respeitando alguns aspectos na construção do saber histórico.

A reconstrução coletiva se passa por ouvir as vozes dos discentes, por ceder espaço para que eles falem, para que sejam protagonistas nas ações de construção didática. O educador como mediador dos conhecimentos acadêmicos – o saber construído em outros espaços e aquele desenvolvimento na sala de aula – deve se preocupar em ter uma escuta apurada, entendendo o contexto de sua aula com uma partilha de saberes.<sup>55</sup> Ferreira e Hermeto (2018)<sup>56</sup> já apontavam que as potencialidades dos estudantes são enormes, suas

---

<sup>53</sup> importância que o ensino ganha quanto ao redimensionamento da publicização, transformando o conhecimento coletivo em história pública, de fato. É preciso reconhecer o papel fundamental do docente, em diálogo com seus alunos e com a comunidade escolar, nesse processo de trazer para dentro da sala de aula a informação difundida, com a finalidade de submetê-la à discussão, assim como reinventar novas formas de publicizá-la, de maneira a constituir a consciência histórica, esta última entendida como (ROVAI, 2018, p.99)

<sup>54</sup> Com base em nossa experiência, gostaríamos de recomendar, com muita ênfase, que as escolas se abram mais sistematicamente aos guardiões de memórias, aos detentores dos patrimônios e às lideranças de comunidades negras próximas, como muitos professores já fazem, a partir de iniciativas próprias (exemplos são Silva, 2016, e Ferreira, 2016). As aulas podem incorporar suas histórias e seus patrimônios, rompendo a invisibilização constantemente imposta, mediante convites para rodas de conversa. As escolas podem incentivar a visita a comunidades quilombolas e portadoras de saberes tão importantes quanto os que se encontram nas universidades. Se nada disso for possível, que a escola leve para seus espaços as pesquisas, os acervos e os filmes de história oral que divulgamos, ouvindo e valorizando os saberes dos mestres e representantes das histórias e culturas negras no Brasil. Sem dúvida, muitos professores já tomam essa iniciativa e recebem apoio de suas escolas, mas vale incorporar a perspectiva da troca e do reconhecimento do valor desses detentores de forma definitiva. (ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila, 2018, p.31)

<sup>55</sup> Ao longo desse engajamento e na medida em que a prática da história pública se desenvolvia, a reflexão sobre esse processo levaria a pensar a história pública e seus espaços como situações em que a autoridade sobre o passado-presente é partilhada e negociada (Frisch, 1990, p. xxi-xxii). Isto é, ao mesmo tempo que se reconhece a pertinência dos conhecimentos próprios à historiografia, a bagagem do público também precisa ser considerada, incluindo as tonalidades que a autoridade cultural expressa entre os grupos com os quais se trabalha. Aqui, então, podemos dizer que há certa coincidência com as preocupações do ensino de história se admitirmos também que a sala de aula é um lugar de produção de conhecimento e autoria partilhada centrada na aula. (ABREU; CUNHA, 2018, p.118)

<sup>56</sup> Na aula de História, saberes históricos diversos entram em contato: o saber acadêmico, produtor das pesquisas e divulgador científico por meio da produção historiográfica; o saber profissional dos docentes, construído tanto nas universidades quanto nas dinâmicas e contingências da sala de aula; os saberes prévios dos discentes, constituídos em suas vivências socioculturais, econômicas e escolares; e o saber histórico circulante, expresso numa pluralidade de narrativas e suportes, que podem contar ou não com a produção compartilhada com a História, podem ou não estar ancorados em pesquisas. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.12)

narrativas e histórias, suas múltiplas habilidades, suas memórias.<sup>57</sup> Tudo aquilo que eles trazem em seus corpos são fundamentais para fomentar um pensamento emancipador, verdadeiramente dialógico e dialético.

Sendo assim, o professor de forma conjunta com seus alunos produz conhecimento. Os autores Ferreira e Hermeto (2018) expõem o quanto essa abordagem é significativa para construção do ensino da história e da história pública:

A aula de História, portanto, pode ser considerada um momento muito favorável para se pensar a história pública e produzir saberes nessa interface. Isso porque reconhecemos os variados saberes e os modos como eles circulam quando um tema histórico é estudado. Na sala de aula, aquela recorrente pergunta de sondagem antes de iniciar um conteúdo – “quem já ouviu falar sobre esse assunto?” - traz geralmente uma variedade de pistas históricas, e a maioria das suas referências não é historiográfica. Nem por isso as narrativas históricas do audiovisual ou dos quadrinhos, por exemplo, são menos relevantes para se produzir reflexões sobre a História no ensino básico – ainda que seja para repensar os sentidos ali atribuídos aos fatos, partindo de outras abordagens. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.11/12)

Essa episteme criada a partir de narrativas discentes, defendida por Rovai (2018), mostra que a aula de História<sup>58</sup> pode ser considerada como um lugar favorável para pensar a produção da história pública, ou seja, a mesma atrelada ao ensino da produção

---

<sup>57</sup> Ver Maurice Halbwachs (2013) o autor trouxe para o estudo da memória, o fator social, mostrando a existência de uma relação íntima entre o individual e o coletivo.

<sup>58</sup> Seu foco é a dimensão complexa da mediação didática, a análise e problematização do processo de produção, modos de difusão e circulação do conhecimento histórico entre variados públicos, e a produção de significados históricos. Sua aposta é no diálogo plural, nas permutas que extrapolam a História acadêmica e buscam mobilizar múltiplos agentes para produzir narrativas e significações históricas legítimas. A sala de aula de História, nessa perspectiva, é um espaço-momento de contatos e interfaces entre múltiplos conhecimentos. O Dossiê apresenta um rico repertório de temas e reflexões que o leitor poderá avaliar para deles tirar proveito. Enriquece a pluralidade de questões que atravessam o campo da pesquisa e das práticas de Ensino de História, somando-se às discussões produzidas em dossiês anteriores (...) preciso que os alunos compreendam que os excessos de informação pública podem provocar banalizações e jogos de memórias perigosos à democracia, e que o livre acesso e a interpretação não são garantias democráticas em si. Como docentes comprometidos com a vida, é importante assumir essa mediação do público, com o público e para o público, fazendo compreender que as memórias dos testemunhos são filtradas pelo medo, pela mágoa, pela dor, pelo ressentimento, pela vergonha e também pelo poder, gerando tentativas de silêncios – mas que continuam a falar –, de generalizações, de excessos e também de denúncias graves que precisam ser ouvidas coletivamente para que se repare o dolo e se curem feridas sociais. (ROVAI, 2018, p.108)

cinematográfica, com a metodologia da história oral<sup>59</sup> como parceria,<sup>60</sup> seria um grande passo quando pensamos nessas produções. As falas entre docentes e discentes, entre três saberes que por vezes se aproximam e por vezes se distanciam: o acadêmico, o popular e o das vivências e o escolar - aquele construído a partir da relação e mediação professor aluno – podem acontecer a partir de diversas plataformas e devem ser consideradas como essenciais na análise desses passados existentes, repensando e criando novos sentidos.

Essas negociações possibilitadas pelo movimento de aprendizagem, pelo escutar pela história oral, favorecem uma verdadeira subversão da ordem. De acordo com trecho retirado de um artigo de Abreu, Mattos e Grinberg (2018) sobre a importância da escuta atenta para os saberes por detentores de saberes culturais que estão fora da academia,

O diálogo estabelecido entre detentores de patrimônios culturais, no caso os jongueiros, alunos universitários, jovens e crianças em idade escolar, tem o poder de modificar a visão dos ouvintes ou visitantes sobre o papel histórico desempenhado pela população negra; os saberes comunitários surpreendem e deixam escancaradas as lacunas dos conteúdos eruditos e livrescos; os sentidos da história e da história pública se ampliam e passam a ser percebidos na própria experiência da conversa ou da visita. Em qualquer nível de ensino, os alunos conseguem se aproximar da metodologia de trabalho do historiador com os registros orais, com a realização de entrevistas e, posteriormente, com a construção de acervos, filmes, exposições e publicações. A experiência de ouvir e sentir outras histórias permite que todos os envolvidos compreendam as noções de direito à história e direito à memória (Mattos; Abreu, 2016). (ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila, 2018. p30)

São tamanhas as histórias, habilidades e vivências que esses detentores de saberes têm para nos transmitir, o que gera uma rica troca na construção do saber. Por mais subalternizada que seja essa memória, em contraponto com uma “memória oficial”, temos que ter em mente que o protagonismo inferido aos nossos discentes e as relações criadas a partir dessa

---

<sup>59</sup> Anteriormente já falamos sobre história oral neste capítulo, deve só ficar claro, a potência que um projeto utilizando tal metodologia pode trazer. Essa ação foi basicamente desenvolvida entre academia e um grupo ligado a uma determinada prática cultural. Imagine se fosse uma política pública valorizando os saberes discentes das mais distantes comunidades escolares: Aprendemos na prática das entrevistas, do convívio e do diálogo com descendentes de escravizados que as culturas negras precisam sempre ser articuladas com os sujeitos sociais que as produzem. É a atuação dos sujeitos sociais no campo cultural que define o jogo da tradição e mudança, afirmação e identidade. (ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila, 2018. p22)

<sup>60</sup> A aula de História, portanto, pode ser considerada um momento muito favorável para se pensar a história pública e produzir saberes nessa interface. Isso porque reconhecemos os variados saberes e os modos como eles circulam quando um tema histórico é estudado. Na sala de aula, aquela recorrente pergunta de sondagem antes de iniciar um conteúdo – “quem já ouviu falar sobre esse assunto?” - traz geralmente uma variedade de pistas históricas, e a maioria das suas referências não é historiográfica. Nem por isso as narrativas históricas do audiovisual ou dos quadrinhos, por exemplo, são menos relevantes para se produzir reflexões sobre a História no ensino básico – ainda que seja para repensar os sentidos ali atribuídos aos fatos, partindo de outras abordagens. (FERREIRA; HERMETO, 2018, p.11/12)

outra forma de ensino, é baseado nessas narrativas e seus desdobramentos. É certo que existe uma quantidade de informações valiosas que esses agentes culturais podem doar. Percebemos que pessoas que estão fora do ciclo acadêmico podem proporcionar inúmeras possibilidades na construção dessa história pública. Consequentemente, acolhemos na construção do saber escolar a percepção das contribuições que os alunos podem dar. Desta forma, o ouvir e o sentir são fundamentais nesse modelo de ensino.

Por fim, valorizando o ensino que possa fugir de um modelo vigente, do professor detentor do conhecimento, entendendo a importância das trocas na desulaternização dessas memórias de alunos e de suas comunidades. Tudo isso é um norte quando falamos na relação entre ensino de história, história pública e história oral. Nossos discentes têm muito para oferecer na construção do ensino, e na nossa própria formação enquanto sujeito e cidadãos críticos. A luta é para construção de uma história que valorize essas narrativas, fomentando um outro olhar para o entendimento das definições abordadas até aqui no Ensino da História, dando significado para toda defesa até aqui feita.

## Capítulo 2

### Memórias, Identidades e o processo de “desulbaternização” de memórias discentes

Neste capítulo abordaremos as questões sobre memória, identidade narrativa e, obviamente, a história oral, que entendemos ser uma grande parceria da história pública. Por fim, abordaremos o conceito de memórias subalternizadas, pensando em um possível processo de desulbaternização de memórias discentes. Este conceito foi cunhado a partir das leituras referentes ao Giro Decolonial, pensando a possibilidade dos discentes serem protagonistas, desde sua concepção até a atuação em suas próprias obras em diversas telas pelo mundo. Assim, partindo da perspectiva da criação de políticas públicas voltadas para democratizar o acesso à produção audiovisual por alunos e alunas das redes públicas do país a fora. Há de se dizer que a busca pela promoção de políticas públicas para que facilitem o acesso à produção cinematográfica passa pela implementação e experimentação de iniciativas em âmbito micro, verdadeiros laboratórios, como o projeto #CinEscola – produto que foi desenvolvido em 2019, e que com o aporte teórico do mestrado, está ganhando uma nova cara.

#### 2.1 Identidades, definições de memória e a história oral

Devemos iniciar essa seção pensando no Ensino de História e nas questões identitárias. Um dos primeiros autores que surgem para tal análise é Stuart Hall. Em 2002, no livro “A Identidade Cultural da Pós-modernidade”,<sup>61</sup> ele define a categoria de sujeito em três tipos ao longo do tempo histórico: o do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No iluminismo, temos o indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia. Neste ponto, fica claro que o centro da concepção de identidade passa pela questão individualista do sujeito e de sua própria identidade.<sup>62</sup>

Por outro lado, o autor apresenta a noção de sujeito sociológico, em que a pessoa não é totalmente individualizada, nem completamente estruturada. Em sua apresentação, é explicitado que existe uma complexidade do mundo moderno, o sujeito vai se moldando a

---

<sup>61</sup> Ver HALL(2002)

<sup>62</sup> Ver HALL(2002,p.9)

partir da relação com as outras pessoas, valores, sentidos e símbolos. Há aqui uma clara interação entre o eu e a sociedade, existindo assim um núcleo que Hall classifica como “Interior”, que é modificado constantemente em um diálogo contínuo com as práticas culturais do “exterior”.<sup>63</sup>

Ademais, é apresentado o sujeito pós-moderno e sua identidade multifacetada e em constante transformação. Esse indivíduo não é composto somente por uma única identidade, centrada, nem que se molda a partir do externo, ele tem várias identidades culturais provisórias, com caráter perene e fluido da identidade. Podemos observar um panorama de tais questões, ao refletirmos sobre o primeiro ano do projeto #CinEscola – desenvolvido com alunos da rede municipal de ensino, no bairro de Santa Cruz, sub-bairro de São Fernando, zona rural da localidade – antes do meu ingresso no ProfHistória. Isso pode ser visto nos filmes “Ainda Somos os Mesmos” de Jonathan Rodrigues e equipe e “Para Todes” de Victor Hugo, Samara Garcia e equipe<sup>64</sup>.

No primeiro filme, a equipe pensou em uma roda de conversa entre pais e filhos. Uma verdadeira rodada de negócios, em que os pais pudessem falar seus sonhos e projetar aquilo que já conseguiram realizar. Desta forma, há um compartilhamento de ideias entre os responsáveis e os alunos sobre diversos objetivos de vida, sem uma fixação, mas com bastante fluidez. Os alunos, por sua vez, falam sobre suas perspectivas sobre o futuro, pensando no presente e na contemporaneidade.<sup>65</sup>

Já no segundo, os participantes com identidades fluidas, questionadores dos *status quo* e do *modus operandi*, criticam elementos que são estruturantes em nossa sociedade, como a LGBTfobia, o racismo, a discriminação contra pessoas com algum tipo de patologia. Isso corrobora com a ideia de identidade multifacetada. Eles questionam por qual motivo os meninos cisgênero não convidam os outros todes para jogar bola. O debate que ocorre nos filmes é intenso, esclarecedor e nos dá um campo de possibilidades para reverter o “jogo” de estruturação dessas ações.

---

<sup>63</sup> Ver HALL(2002,p.11)

<sup>64</sup> <https://vimeo.com/520620302> Senha: #@CinEscola

<https://vimeo.com/502212557> Senha: @CinEscol4

<https://vimeo.com/492512020> Senha: #CinEsscol4

<sup>65</sup> A expressão contemporaneidade é empregada para sinalizar que a pesquisa ou escrito refere-se a uma situação ou processo que está acontecendo no nosso tempo e que este possui especificidades importantes: marcado pela mutabilidade, complexidade, por ser complicado nos distanciarmos de nosso próprio tempo. “A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos” (<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1788/0>).



Há de fato uma multiculturalidade que possibilita que as hibridações multinacionais, são derivadas também do processo de globalização. Este processo acontece de forma ampla e tem uma concepção mais aberta, entendendo todo caráter heterogêneo e fugindo de uma busca por “normatização” das identidades e da cultura. Vemos isso na abordagem de Canclini (2015) sobre identidade, que dialoga com o que foi escrito por Hall (2002) no que diz respeito à questão do indivíduo não ter uma representatividade cultural única, fixa e imutável.<sup>66</sup> Todos os sujeitos de uma sociedade, e isto incluem nossos alunos, são influenciados pelo que é apresentado nas mídias. É verdade que não existe uma homogeneidade nas práticas culturais e nos sujeitos, ao contrário haveria sim uma multiculturalidade que poderia possibilitar o que o autor chama de hibridações.

A multiculturalidade está muito presente no filme de Ariany de Souza, chamado *Inspirações*.<sup>67</sup> O filme retrata sua história de vida e a descoberta de seus talentos. A jovem em questão sonha em ser atriz e cantora, e tem Iza e Beyoncé como as estrelas que mais ama. A forma de compor e de cantar da jovem, o “swing” é bem próxima daquilo que é produzida por esses artistas da música pop. Ao ver o filme, percebemos que até na maneira de cantar, sua entonação, toda ação performática aproxima aquelas que Ariany quer ser quando crescer.

A identidade e os sujeitos como propõem os autores já não são fixos, são fluidos. Há uma grande conexão transnacional, interétnica e cada vez mais possibilitada pela conexão e aproximação de distintas regiões do mundo em função do desenvolvimento tecnológico e da globalização. Essas identidades fluídas,<sup>68</sup> mutáveis, híbridas estão presentes nas narrativas da história do tempo presente desenvolvidas nos depoimentos e nos filmes do #CinEscola. Entender de onde os alunos e das alunas falam e a transitoriedade possibilitada pela cultura híbrida e pelo indivíduo pós-moderno é

---

<sup>66</sup> Globalizemos os direitos cidadãos, que as hibridações multinacionais derivadas de migrações em massa sejam reconhecidas em uma concepção mais aberta da cidadania, capaz de abranger múltiplas pertencas. Quero dizer que reivindicar a heterogeneidade e a possibilidade de múltiplas hibridações é um primeiro movimento político para que o mundo não fique preso sob a lógica homogeneizadora com que o capital financeiro tende a emparelhar os mercados a fim de facilitar os lucros. (HALL, 2002, p. 20)

<sup>67</sup> Ver <https://globoplay.globo.com/v/8749161/programa/>  
<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/04/filme-de-aluna-da-rede-municipal-de-ensino-do-rio-e-finalista-de-festival-de-cinema.ghtml>

<sup>68</sup> Não é possível falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. [...] Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.” Não existe uma homogeneidade cultural, os sujeitos são formados a partir do processo de hibridação, rompendo em vários aspectos com base fundadora da sociedade ocidental judaico-cristã (CANCLINI, 2015, p.23)

fundamental, junto a uma hermenêutica no olhar para atentar aquilo que é um traço local em constante deslocamento e troca com o que está posto pelo sistema, o que conseqüentemente estrutura o indivíduo.

Entendida as questões identitárias e representações culturais presentes no dia-a-dia dos indivíduos, se faz necessário pensar as questões de temporalidade, acerca do tempo histórico que estamos inseridos. Temos em Koselleck (2014) uma boa perspectiva e definição para trabalharmos as questões de temporalidade a partir do indivíduo:

Trata-se de categorias de conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta - passada, presente ou futura. (KOSELLECK, 2014, p. 306)

Para esse autor, os indivíduos agem no tempo a partir das noções de "espaço de experiência" e "horizonte de expectativas".<sup>69</sup> Dentro de uma perspectiva de história *mestra vitae*, as duas categorias estão juntas: o passado tem as respostas e soluções para o futuro. Será isso verdade? Por uma perspectiva moderna, essas categorias são dissociadas e a ideia de futuro mobiliza o passado, porque ele está ali e mostra o destino para onde precisaríamos chegar. Assim, é necessário compreender o espaço passado de experiência, com luz de questões do presente e com possibilidade de gerar um horizonte de expectativas (articulação entre esses três tempos históricos). Além de considerar que o passado atual, é aquele em que os acontecimentos acabam sendo lembrados, concebendo histórias a partir de experiências alheias, que norteiam toda construção do discurso.

Em outras palavras, as narrativas formadas pelos alunos do projeto acabam sendo viabilizadas pela experiência do vivido, somado ao fato de que seus pais, com suas histórias pessoais, também projetam e estruturam com falas e ações que serão o horizonte de expectativas dos envolvidos. Um dos melhores exemplos é o filme "Ainda Somos os

---

<sup>69</sup>“Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzindo por perguntas, mas também, por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje, e que em maior ou menor número chegaram até nós. Ao transformar esses vestígios em fontes que dão testemunhos da história que deseja apreender, o historiador sempre se movimenta em dois planos. Ou ele analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipóteses e métodos, reconstrói fatos que não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios. No primeiro caso, os conceitos tradicionais da linguagem das fontes servem-lhe de acesso heurístico para compreender a realidade passada. No segundo, o historiador serve-se de conceitos formados e definidos posteriormente, isto é, de categorias científicas que são empregadas sem que sua existência nas fontes possa ser provada”(KOSELLECK, 2014, p. 306)

Mesmos” de Jonathan Rodrigues e equipe.<sup>70</sup> O diretor e a equipe pensaram numa rodada de negócios, uma roda de conversas entre pais e filhos para debater os sonhos – que os pais tiveram na infância – e os que eles têm agora. Assim, como os filhos fazem o mesmo caminho, projetando o “horizonte de expectativas”, articulando passado, presente e futuro.

Entendido o debate sobre identidades e a variação que elas podem ter em relação a tudo que é advindo da pós-modernidade, e a chave conceitual do “espaço de experiência”, apresentamos outra perspectiva importante para pensar o #CinEscola e a construção das narrativas. Pasavento (2007) contribuiu com esse trabalho a partir da ideia de “História das sensibilidades”, ato em que o sujeito elabora as questões históricas a partir de escolhas. “Toda narrativa é uma escolha, toda história pressupõe a eliminação de outras histórias alternativas.”<sup>71</sup> O lembrar é um ato feito a partir de um presente, que já pressupõe o esquecimento e com um objetivo. Ariany quando lembra seu passado e constrói um sentido para sua narrativa, tudo vai ao encontro daquilo que ela tem como objetivo profissional e pessoal, o ser atriz: “Sonho em cantar, em atuar. Fácil eu sei que não é, mas eu faço o meu melhor e espero conseguir o que eu quero e realizar mais um dos sonhos”.<sup>72</sup> O embasamento do carinho pela música, pela escrita, mesmo no momento de dor, da morte dos pais, faz com que tenhamos um direcionamento narrativo, mas que de fato são sentimentos e sensações que não são tangíveis. Não existem mais.

A História das sensibilidades pensa a construção a partir dos sentimentos, sensações e sentidos, percepção de uma hermenêutica no olhar para tentar compreender sentidos e sentimentos. A sensibilidade<sup>73</sup>, essa evocação do lembrar, dialoga um pouco com Koselleck (2014) e se encaixa muito na análise do filme “Ainda Somos os Mesmos”, em que as sensibilidades e a tentativa de reprodução do vivido a partir das perspectivas dos sonhos, remetem a um imaginário, a lembranças e boas reflexões.

(...) ato pelo qual o indivíduo organiza as sensações que se apresentam, interpretando e completando por imagens, lembranças, experiências(...). Podemos entender a percepção já como uma atividade mental de elaboração que envolve uma atividade reflexiva, mas esta, como manifestação do espírito, não surge necessariamente de lógicas e princípios racionais. A percepção, elemento integrante da faculdade cognitiva das sensibilidades e dá ordem e coerência às

---

<sup>70</sup>Ver <https://vimeo.com/384436816> senha: #@CinEscol@

<sup>71</sup> (PASAVENTO, 2007, p.12).

<sup>72</sup> Ver matéria do Bom dia Rio <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/04/filme-de-aluna-da-rede-municipal-de-ensino-do-rio-e-finalista-de-festival-de-cinema.ghtml>

<sup>73</sup> Recuperar sensibilidades não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou. O passado encerra uma experiência singular de percepção e representação do mundo, mas os registros que ficaram, e que é preciso saber ler, nos permitem ir além da lacuna, do vazio, do silêncio. (PASAVENTO, 2007, p. 21)

sensações, mas isto não implica que se submeta só às normas da razão. A percepção constrói um mundo qualificado através de valores, emoções, julgamentos. É capaz de produzir o sentimento, que é uma expressão sensível mais durável que a sensação, por ser mais contínua, que perdura mesmo sem a presença objetiva do estímulo. Assim, a sensibilidade consegue, pela evocação ou pelo lembrar de uma sensação, reproduzir a experiência do vivido, reconfigurado pela presença do sentimento (PASAVENTO, 2005, p.128)

Pensar na História das sensibilidades é entender a história como uma prática, é um exercício. Não se pretende pensá-la como uma unidade teórica fechada, pretende-se entendê-la como vivência, como educação do olhar, a hermenêutica do olhar como diz a autora. É ter percepção, é entender que os sentidos são afetados e provocam sensações no momento que acontecem. Esse é um exercício primordial para pensar o projeto #Cinescola e as narrativas dos discentes, fugindo do processo da educação bancária, iluminista e iluminadora em que o professor é o centro da construção do conhecimento. Os debates ocorreram desde o momento em que eles assistiram os primeiros filmes do cinema independente até a construção das histórias, dos roteiros, as ordens do dia e entre outros – tema que abordaremos no último capítulo. Aqui, o saber é construção, é uma troca entre o professor e os alunos.

Entendemos que, mesmo com a reconstrução, nunca chegaremos ao passado como foi de fato. Para o historiador e professor em questão, cuja aula é um texto, uma narrativa, torna-se, então, necessário trabalhar “tentando” reconstruir essas sensibilidades<sup>74</sup> e ações que geram sentimentos. No entanto, tentamos perceber, ser sensível ao modo como aquele momento histórico se construiu, valorizando a existência desse mundo imaginário, seus signos, significados e como era referido. O projeto elaborado em 2019 foi todo baseado em uma construção coletiva e essa vivência possibilitou a elaboração de sentidos, afetando histórias e memórias dos discentes. Pensando a partir daquela prática e do que poderá ser desenvolvido após a pandemia de covid-19, vislumbramos que outros alunos e professores possam ser afetados, em diversos lugares, pela empolgação no registro das gravações e reprodução de materiais.

---

<sup>74</sup> Para que ele construa sua versão sobre o passado, é preciso encontrar a tradução externa das tais sensibilidades geradas a partir da interioridade dos indivíduos. Ou seja, mesmo as sensibilidades mais finas, as emoções e os sentimentos, devem ser expressos e materializados em forma de registro passível de ser resgatado pelo historiador. Coloca-se, pois, aquele requisito básico para a tarefa do fazer história: é necessário que a narrativa se fundamente no que se chama de marcas de historicidade, ou as fontes ou registros de algo que aconteceu um dia e que, organizados e interpretados, darão prova e legitimidade ao discurso historiográfico (...). Sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras imagens, em objetos da vida material, em materialidades (...). Falamos, por sua vez, do real e do não-real, do sabido e do desconhecido, do intuído, do pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e de seu conjunto de significações construído sobre o mundo (PASAVENTO, 2007, p.8)

É fundamental também entendermos que o projeto teve como base um ensino pautado no amor. Sabemos que a recuperação das sensibilidades, o treinamento do olhar e a percepção ajudaram a tentar preencher lacunas, nunca trazendo o passado como o mesmo foi. Mesmo que alguns jovens busquem respostas neste passado não tão distante, para preencher lacunas e vazios. A formação das narrativas e dos roteiros possibilitaram uma experiência sensível, exprimindo atos, ritos, palavras e imagens, da vida real ou imaterial. As sensibilidades, de fato, remetem ao mundo dos signos e ao mundo imaginário.

### **2.1.1- As memórias e a história oral**

Nos dias atuais, há um interesse maior pelas narrativas, memórias, identidades e trabalhos com a história oral, possibilitando um mundo em que seja valorizada a história do tempo presente e as experiências temporais de determinados indivíduos. No entanto, devemos olhar com cuidado quais são essas narrativas. São as subalternizadas? São as subterrâneas? São as “narrativas oficiais” que sempre tiveram destaque? Estão exercendo a função de legitimar a memória oficial do Estado? A Estação Primeira de Mangueira, escola de samba do Rio de Janeiro, propôs, com seu enredo “História para ninar gente grande”, desmistificar tudo aquilo que foi construído enquanto memória oficial e identidade nacional, escutando as vozes subalternas, rompendo com a ideia dos grandes vultos nacionais. Da mesma forma, o #CinEscola abordou e valorizou memórias subalternas propostas no giro linguístico e decolonial.<sup>75</sup> As vozes estavam lá para serem escutadas, precisávamos dar o pontapé, entender, construir conjuntamente, trocar, analisar e amplificar o alcance dessas narrativas.

Até agora trouxemos nessa seção textos utilizados pelas várias disciplinas do Profhistória, Ensino do ensino de História, Memória, Produção, Identidade e Teoria da História. As chaves conceituais já citadas podem ser utilizadas na dissertação de inúmeras formas. Nesta seção, o objetivo é analisar o que foi feito em 2019 no #CinEscola e pensar em possibilidades para expansão de um projeto que visa desulbaternizar essas memórias dos discentes. No entanto, é necessário dizer que existem outros autores que tratam da construção das memórias e das narrativas, como Bosí (1994), Portelli (1996) e Pollak

---

<sup>75</sup> “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento decolonial em marcha” (Mignolo, 2008, p. 249).

(1998a:), Ranciere (2005), Halbwachs (2013). Cada um deles apresenta teorias fundamentais dentro da pesquisa.

Pensar e rememorar sem localizar é um plano fora do contexto. Para Bosi, “uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia.”<sup>76</sup>. Há de fato uma relação intrínseca de construção da memória com o presente atrelado ao passado, como uma construção. Portanto, todo processo de rememorar interfere diretamente nas formas de representação. O ato de lembrar é um processo de “mistura”<sup>77</sup> entre representações do presente e passado interferindo nas percepções de mundo que temos.

Precisamos compreender que parte significativa das lembranças de um indivíduo estão efetivamente atreladas a momentos compartilhados com outros. A memória seria um fator social. Desta maneira, o que alguns autores poderiam indicar ser uma memória individual, nada mais é do que um ponto de vista sobre a memória coletiva. Todos os sujeitos são produtos das interações sociais que experimentam. Assim, a despeito do fato de que uma lembrança individual possa não envolver nenhuma outra pessoa, ela de forma intrínseca acabará por compor-se dentro de uma memória coletiva. Por exemplo, quando:

Uma ou mais pessoas juntam suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2013, p. 31).

Neste sentido, pode-se afirmar, no entendimento de Halbwachs, memórias individuais e coletivas sempre caminharão lado a lado, de forma atrelada. A memória individual deveria ser entendida como um prisma da memória coletiva e, estando inserida nesta memória social, ela fatalmente será alterada de acordo com o lugar que o sujeito que lembra ocupa. Em suma, a construção da memória é afetada e, até certo ponto, condicionada às nossas relações sociais. Por fim, esta memória social passaria permanentemente por processos de reconstituição do passado vivido por um determinado grupo. Um exemplo dentro do que foi feito no #CinEscola de 2019, os alunos, em sua maioria, reproduzem que o futebol é

---

<sup>76</sup> (BOSI, 1994, p.81)

<sup>77</sup> (...) a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca estas últimas’, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 46-47).

um esporte feito para homens. No entanto, há um processo de desconstrução dessa memória coletiva – memória está que acaba de uma maneira ou de outra mantendo o *status quo* – com ações das meninas, pessoas LGBTQIA+, alunos incluídos para participação dos jogos de futebol, defendendo que o futebol é para todos<sup>78</sup>.

No movimento de rememoração, a ação não depende somente do que o indivíduo se lembra. Ao contrário, suas lembranças são partes da memória do seu grupo social. Mas sob estas premissas haveria memórias individuais? Depende do ponto de vista de qual autor abordamos. Na visão de Halbwachs (2013) e Rancière (2005), em que o autor fala sobre a “partilha do sensível”,<sup>79</sup> faz-se a defesa de que há um conjunto partilhado da memória pelo corpo social, assim como existem divisões e partes exclusivas diretamente ligadas aos sujeitos. Para eles, a resposta é sim, visto que o indivíduo acaba ressignificando sua memória. Outro autor, Portelli (1996), traz a discussão de um campo de experiências compartilhadas<sup>80</sup> reais e imaginárias, possibilitando o entendimento da memória ser tecida a partir de “colcha de retalhos”. Desta forma, ressalta o quão valiosos são os estudos a partir da história oral e das memórias, refletindo como são construídas essas memórias e até que ponto são individualizadas dentro de uma sociedade que estrutura os sujeitos.

Continuando ainda nas questões da memória e da história oral, vale destacar como Portelli apresenta um campo de possibilidades no diálogo entre os homens, mostrando que devemos ter o máximo de cuidado, pois estamos dialogando com pessoas: a empatia, o cuidado, o carinho com o entrevistado são primordiais, além obviamente, da escuta atenta a tudo que o indivíduo deseja falar. Sendo assim, se um entrevistado tenta relembrar sobre seu cotidiano no passado, ele acaba construindo esse discurso a partir de um acontecimento vivido no presente. Pensando em uma situação hipotética de um jogador de futebol, podemos dar o seguinte exemplo: “Em meu tempo era diferente, não tínhamos concentração, nosso médico quando alguém se machucava tratava de engessar logo, etc.”. Quando acontece de uma frase do tipo ser pronunciada, temos que ter em vista essa definição de estruturação em função do presente. Um responsável de aluno quando coloca em questão tudo aquilo que ele construiu, refere-se a sonhos frustrados, ou não, isso se dá

---

<sup>78</sup> <https://vimeo.com/476642707>

<sup>79</sup> "Pelo termo de constituição estética deve-se defender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas." (RANCIERE, 2005, pp.11)

<sup>80</sup> A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais e imaginárias. (PORTELLI, 1996, p. 72).

a partir da construção da memória solidificada por uma questão presente. O momento da vida das crianças, seus familiares, escolhas, frustrações, vitórias, tudo do presente influencia de alguma forma na construção da memória. O pesquisador tem que se manter atento, pois a estruturação evidencia que a memória é um fenômeno construído<sup>81</sup> organizado, trabalhado sempre por questões apontadas pelo presente.

Em outras palavras, o que a história oral nos dá é um mosaico de possibilidades, em que devemos enxergar o trabalho de rememoração como uma construção e organização de um passado a partir da conjuntura atual. Bosi (1994) reitera o aspecto seletivo da memória mostrando que só fica guardado aquilo que tem significado, logo não cabe ao pesquisador eleger uma narrativa e tentar criar um modelo de análise, mas sim apresentar toda diversidade de discursos, problematizando sempre como eles foram construídos. Concomitantemente a isso, os entrevistados, os personagens principais do trabalho, os alunos, só contam aquilo que tem significado para eles, em vista, daquilo que vivem em seus cotidianos atuais.

Temos que perceber que o ato de narrar é uma forma de trabalho, sobretudo artesanal. Nessa atividade, o narrador vai tecendo seus fios de memória e construindo pontes significativas para ele. Quando alguém decide descrever algum determinado acontecimento, esta narrativa é totalmente subjetiva, na qual o próprio depoente já reflete sobre os fatos<sup>82</sup>, sendo “(...)A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa transmitir o ‘em si’ o acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa”<sup>83</sup>. É o que acontece quando alunos e alunas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro podem fazer seus próprios filmes, narrando não necessariamente o ocorrido, mas, o ponto de vista do indivíduo sobre o fato ocorrido.

Fora as questões da história oral é primordial ressaltar que no projeto adotamos algumas práticas ligadas à educomunicação, tema que será aprofundado no capítulo 3, que está fora de documentos como LDB, PCNs, PNE e BNCC, por ser um campo dentro da academia que valoriza o estudo de mídias ligados ao campo educacional. Para Rodrigo Muller Marques, em seu texto “Educomunicação e Ensino de História: Experimentações

---

<sup>81</sup> (...) a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando eu falo construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” ( POLLAK, 1998, p. 04-05).

<sup>82</sup> Ver Portelli (1996)

<sup>83</sup> Ver (BOSI, 1994, p. 88)



audiovisuais”<sup>84</sup> há um estímulo à curiosidade de alunos e suas iniciativas, além de traçar a aproximação de uma educação tecnológica que crie inúmeras possibilidades para o exercício da cidadania e para ampla valorização da participação de agentes educativos. A tecnologia deve ser pensada como uma articulação, um meio de mediação que pode criar inúmeras oportunidades educativas que valorizam a diversidade de saberes, de forma humanizada, participativa e libertadora.

Trouxemos assim o conteúdo proposto pela Educomunicação, um entrelaçamento entre Educação e Comunicação. Neste, o aluno não é somente um espectador, mas também agente social e histórico primordial na construção de narrativas, amparado por mídias e equipamentos ligados ao audiovisual.<sup>85</sup> Há aqui, de fato, um estímulo na curiosidade dos alunos, os aproximando cada vez mais de uma aprendizagem pautada na tecnologia. Introduzir esse conceito e relacionar com o que é proposto pela história do tempo presente, através da história pública e da história oral, dá um fôlego ao ensino da história.

Isso que fomentamos, visa a universalização da produção cinematográfica, oportunizando possibilidades diferenciadas aos alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Se o cinema ainda é visto como um artigo de luxo para muitos, tentamos aqui desmistificar isso e deixar claro que a sétima arte é para todos. Logicamente, como já dissemos, pautado em ações que visam um ensino libertador, humanizado, que valoriza o diálogo entre as mais diferentes áreas do conhecimento.

Buscamos despertar nos alunos a visão de que no passado vários sujeitos históricos não tinham suas vozes escutadas, mas que o hoje deve e pode ser diferente. Desse jeito, os discentes começam a compreender que suas narrativas e histórias são importantes, reconhecendo a primordialidade de exaltação de múltiplas memórias; de histórias locais; valorizando as identidades e pertencimento ao território. Conseguimos desenvolver ações para registro de várias narrativas. Os alunos passaram a ser protagonistas, desmistificando o senso comum de que os estudantes das escolas públicas seriam “pobres coitados” sem conteúdo.

A educação que acreditamos parte da premissa de ser dialética e dialógica. Isso corrobora com as premissas de Paulo Freire<sup>86</sup> acerca da construção do conhecimento, que

---

<sup>84</sup> Ver (MULLER,2018,p.2)

<sup>85</sup> Ver [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1470-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1470-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

<sup>86</sup> (...) e ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou

aconteceria de forma dialética e dialógica, por meio da troca entre docentes e discentes. Esses alunos são sim dotados de conteúdos, dominam sua realidade e outros saberes, com muitas referências musicais e de vários outros campos. São parte fundamental em toda construção que acontece dentro e fora da sala de aula. Cabe ao professor incitar esse pensamento crítico, com bases teóricas e metodológicas sólidas, como propusemos no curso.

Após toda a explanação, outros motivos ficam claros para ter desenvolvido o projeto a partir dessa perspectiva, valorizando vozes subalternizadas, alunos que, por vezes, são silenciados e tolhidos de uma participação efetiva. Era fundamental apresentar debates provenientes da história do tempo presente como: disputa de memória, valorização de território, identidade e subalternidade. Além, é claro, de promover qualificação profissional e criar possibilidades para diminuição da desigualdade social; refletir sobre os problemas de uma sociedade racista, excludente, misógina e homofóbica. Em vista disso, temos como objetivos atender competências propostas pela BNCC,<sup>87</sup> oferecendo ferramentas para empoderamento e transformação social.

Devemos dizer também que o projeto está em conformidade com a Agenda 2030 da ONU, que propõe a erradicação da pobreza, o acesso a uma educação de qualidade, o debate acerca da igualdade de gênero e a diminuição das desigualdades sociais. Como é desenvolvido dentro de uma rede pública, contempla também as competências específicas de História para o ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular e as questões do currículo vivido e prescrito – que serão aprofundadas no último capítulo. Aqui é possível fazer uma ponderação, para quem a Base Nacional Curricular Comum é feita? Atendendo os interesses de quem? Outros conceitos que estão surgindo na academia precisam ficar de fora dos debates? Por ser uma disciplina eletiva, dentro de uma instituição pública, tivemos que defender a ideia a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostas pela BNCC. Neste ponto, podemos explorar o debate proposto pelo autor Michael W. Apple no Livro “Currículo Cultura e Sociedade”, em que:

(...) grandes narrativas de progresso são um grande engodo, tem sentido cair em outra grande narrativa, a do mercado? Os resultados dessa ‘narrativa’ estão aí visíveis todos os dias, na destruição de nossas comunidades e de nosso meio ambiente, no crescente racismo da sociedade, nos rostos e corpos de nossas crianças, que vêem o futuro e perdem esperança” (APPLE, 2011, p.80)

---

professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, pp.88)

<sup>87</sup> [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)

O autor explicita que é vital ter cuidado com as propostas liberais e neoconservadoras por trás dessa busca em avaliações única e por um currículo comum, pasteurizado, com uma história oficial e sem valorização das diferenças, sem respeitar as individualidades. Este tipo de narrativa é prejudicial ao processo educacional. Além disso, neste cenário deixa-se de abrir também a possibilidade para horizontes distintos propostos pela Academia, como a chave conceitual da “Educomunicação”.<sup>88</sup> Este conceito serve como forma de análise dos filmes e das próprias construções das narrativas e será melhor desenvolvido no último capítulo.

Os conteúdos abordados ao longo do processo articulam as propostas de história da BNCC com aqueles ligados ao fazer cinematográfico, sendo eles: Crise do Império e as múltiplas narrativas acerca da Abolição da Escravatura, a partir dos conceitos de memórias subterrâneas, subalternas e a utilização de sambas enredo que retratam o período. Isso serviu para dizer que um fato histórico pode ser contado a partir de diversas perspectivas. Além disso, durante o curso pudemos abordar outros conceitos históricos em debates feitos pelos alunos acerca de conteúdos como: o papel da mulher na sociedade, os problemas do patriarcado na construção de identidades, o tempo histórico, mídias, os lugares de fala, a história do cinema e exibição de filmes nacionais, contemplando a Lei Federal nº 13.006.

Para que o produto, no caso do #CinEscola o filme, seja entregue e o projeto ocorra da mesma forma, com a mesma metodologia e sequência didática, é importante o poder público entender o audiovisual enquanto política pública. As boas práticas de alguns professores ocorrendo de forma isolada se findam, mas as políticas públicas se perpetuam e transformam a sociedade. O projeto de audiovisual proposto impactou, de fato, quase cinquenta crianças, fazendo com que seus filmes fossem a festivais do Reino Unido, Canadá, Brasília, Rio Grande do Norte, Amapá e entre outros. E se houvesse isso em larga escala? Se este fosse um projeto que pudesse atender 650 mil crianças dentro da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, em mais de 1500 escolas, quantos talentos seriam revelados? Quantas Arianys mostrariam sua predileção para escrita e canto? Por fim, o #CinEscola não era apenas um sonho de se sonhar junto, hoje ele é uma semente, em que

---

<sup>88</sup> Uma das definições desse campo é: campo teórico-prático que propõe uma intervenção a partir de algumas linhas básicas como: educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; gestão democrática das mídias; e prática epistemológica e experimental do conceito. Para outras informações ver: SANTOS, Américo Francisco dos Santos. Núcleo de Comunicação da USP, 2018 <[http://www.usp.br/nce/educmj/paginas/americo\\_educomunicacao.pdf](http://www.usp.br/nce/educmj/paginas/americo_educomunicacao.pdf)>

aqueles que acreditam no poder transformador através da arte podem ajudar a regar, na esperança de termos em algum tempo uma linda árvore com vários frutos.

### **2.3- O Giro decolonial, memórias e o processo de desulbaternização**

Começaremos essa seção explicando que não existe uma única possibilidade entre as relações de história pública, sétima arte e ensino de história. Existem diversos caminhos para entendermos as construções sobre os temas citados – e alguns apontamentos já foram amplamente estudados pelas ciências sociais durante as últimas quatro décadas – e este trabalho não tem a pretensão de definir se há ou não uma veracidade histórica em narrativas fílmicas. Para além disso, o que pretendemos é mobilizar a produção de alguns autores decoloniais e, então, explicitar possíveis definições de memórias subalternas. Ao debater um conceito específico e novo, essa dissertação se apresenta como inovadora. Nesta seção será elucidado o “Processo de desulbaternização de memórias”, uma provocação e um conceito criado neste trabalho que entende os estudantes como figuras centrais em todo processo de construção de uma narrativa fílmica.

As trocas de saberes entre docentes e discentes devem ser valorizadas e é importante frisar que a construção se dá a partir de um saber compartilhado. No entanto, devemos lembrar que quando o assunto é fazer filmes sobre suas histórias de vida, há de fato um processo de valorização de memórias até então subalternizadas. Alguns pontos abordados por Walter Mignolo e Gayatri Spivak, um autor decolonial e uma autora pós-colonial,<sup>89</sup> serão abordados nesse trecho para debater as questões da subalternidade. Primeiramente, torna-se necessário pontuar que existem fissuras, diferentes formas de enxergar e abordar a temática da decolonialidade e na pós-colonialidade. Para Mignolo,

(...) existem diferenças entre Decoloniais, Descoloniais e Pós-coloniais: Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no

---

<sup>89</sup> “Boa parte dos estudos pós-coloniais se coloca contra a ideia imperial do tempo linear. E, no entanto, o termo ‘pós-colonial’, assim como a exposição, é assombrado pela figura do desenvolvimento linear que pretendia desmontar. Metaforicamente, o termo ‘pós-colonialismo’ marca a história como uma série de estágios ao longo de um memorável caminho do ‘pré-colonial’ ao colonial, ao pós-colonial” (MCCLINTOCK, 1995, pp.29)

ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (Mignolo, 2010, p. 14-15).

Diante desta pluralidade de pensamentos apontamos um caminho funcional para entendimento do #CinEscola. Nessa colcha de retalhos, optamos por escolher os decoloniais Mignolo Quijano e partes do trabalho de uma pós-colonial, como Gayatri Spivak, para sustentação epistemológica da dissertação. Devemos explicitar que mesmo com todas as críticas ao pensamento eurocentrado, ainda assim, muitos pontos e conceitos utilizados nesse trabalho terão influência de tal escola. Pensar que existe uma total ruptura entre o anterior e o atual é cair num erro binário extremamente perigoso. Se colocarmos que a modernidade é uma continuação, em termos, do pensamento colonizador, ainda estamos no início de um movimento que poderá perdurar anos. Por fim, mesmo com as fissuras e as críticas entre os grupos, cada um deles tem seu valor no processo de desconstrução de um pensamento eurocentrado.

Como já foi dito, a presente seção tem como objetivo aprofundar questões dos debates teóricos sobre subalternidade. Vemos que muitos autores que trabalham com a linha da decolonialidade e da Pós-colonialidade<sup>90</sup> abordaram tal temática. Ao elencarmos tal referencial pretendemos apresentar e ter um melhor entendimento sobre os impactos e definições dos debates acerca de colonialidade e modernidade, que como defende Ballestrin, seria “(...) um “mito” que oculta a colonialidade”.<sup>91</sup> Sendo assim, as diferenças entre as correntes são tão latentes quanto as suas aproximações. Desta forma, defendemos o entendimento de que a modernidade é uma nova “roupagem” dada ao pensamento colonizador.

Fundamentalmente, é necessário contextualizar que o debate acerca dos termos pós-colonial<sup>92</sup>, decolonial, assim como as críticas à branquitude, ao pensamento

---

<sup>90</sup> A cena pós-colonial acontece numa suspensão da história, como se os eventos históricos definitivos fossem anteriores ao nosso tempo e não estivessem acontecendo agora. Se a teoria promete um descentramento da história na hibridade, do sincretismo, no tempo multidimensional e assim por diante, a singularidade do termo realiza um recentramento da história global em torno da exclusiva rubrica do tempo europeu. O colonialismo volta ao momento de sua desaparecimento” (MCCLINTOCK, 1995, pp.29)

<sup>91</sup> Ver Ballestrin(2013)

<sup>92</sup> O prefixo ‘pós’, ademais, reduz a cultura dos povos além do colonialismo ao tempo preposicional. O termo confere ao colonialismo o prestígio da história propriamente dita; o colonialismo é o marcador determinante da história. Outras culturas compartilham apenas uma relação cronológica preposicional a uma eurocêntrica que acabou (pós) ou que ainda nem começou (pré). Em outras palavras, as múltiplas culturas do mundo são

“eurocentrado” não acontecem de agora. Esses diálogos ocorrem desde as décadas de 1970 e 1980, feito por autores considerados decoloniais, como: Walter Mignolo<sup>93</sup>, Aníbal Quijano<sup>94</sup>, Edgardo Lander,<sup>95</sup> Arturo Escobar<sup>96</sup> e Enrique Dussel<sup>97</sup>. Antes deles, outros autores indianos, conhecidos como pós-coloniais também faziam críticas ao pensamento ligado à colonialidade. Muitos desses autores só chegaram traduzidos ao Brasil nos últimos anos. Portanto, gostaríamos de ressaltar que trabalharemos somente a partir da perspectiva de Gayatri Spivak.

Considerando o pensamento dos autores já citados poderemos debater o lugar de fala do subalterno, o poder de fala dos mesmos e as questões da colonialidade. Nesse projeto os alunos e alunas produzem seus próprios filmes a partir de suas histórias. Até então, considerados totalmente subalternizados. Desse modo, a ideia é relacionar todo assunto tratado por decoloniais e a subalternidade, visando a criação de políticas públicas ligadas ao fomento da produção audiovisual nas escolas públicas municipais para desulbaternizar essas vozes. Gostaríamos assim, de trazer como centro da discussão algumas questões para tentar respondê-las com o aporte teórico desses autores, como: a produção cinematográfica cria a possibilidade de “desulbaternizar” essas memórias? Poderiam esses, que outrora foram considerados subalternos, falarem? São algumas das questões abordadas ao longo da sessão.

A partir dessa primeira elucidação é significativo buscarmos o entendimento daquilo que vem a constituir o sentido do termo “subalternidade”. Tentaremos equilibrar a terminologia de “grupos sociais subalternos”<sup>98</sup> nos moldes de autores decoloniais e pós-

---

marcadas, não positivamente pelo que as distingue, mas numa relação retrospectiva subordinada em relação ao tempo linear europeu (MCCLINTOCK, 1995, pp.30)

<sup>93</sup> Walter Mignolo é um semiólogo argentino e professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos. É conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano e como membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade.

<sup>94</sup> Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". Seu corpo de trabalho tem sido influente nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica.

<sup>95</sup> Edgardo Lander é um sociólogo venezuelano e intelectual de esquerda. Professor emérito da Universidade Central da Venezuela e membro do Instituto Transnacional, editor do livro *Colonialidade do Saber*.

<sup>96</sup> Arturo Escobar é um antropólogo colombiano-americano e o professor de antropologia Kenan na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, EUA

<sup>97</sup> Enrique Dussel, filósofo argentino radicado desde 1975 no México. Um dos maiores expoentes da Filosofia da libertação e do pensamento latino-americano em geral. Autor de uma grande quantidade de obras, seu pensamento discorre sobre temas como filosofia, política, ética e teologia.

<sup>98</sup> O termo em questão já foi apropriado por intelectuais de diversas formas em diversos contextos como explicita Góes (2016). Ela explicita a seguinte definição, retratada em primeiro momento pelo seu criador Gramsci: “Trata-se de um conceito ao qual se recorreu para compreender as relações de dominação não só em contextos circunscritos ao continente europeu e às culturas ocidentais, mas também para avançar na crítica

coloniais. A categoria utilizada fora “tomada emprestada” de Antonio Gramsci, conceito abordado no terceiro volume da obra “Cadernos do Cárcere”, e em outras de suas obras.<sup>99</sup> Contudo, devemos dizer que nossas leituras nos fazem crer que, dentro das ciências sociais, não há uma única definição para esse conceito, já que se mostra multifacetado e é utilizado em reflexo de contextos históricos específicos.

Em primeiro lugar, o termo é usado em relação às camadas populacionais desagregadas, politicamente (e, portanto, também culturalmente), marginais, que Gramsci julga ‘às margens da história’. Já contiguamente a esta tematização, todavia, no mesmo Caderno 3, se propõe um leque de modalidades diversas do ser ‘subalterno’ que – como se vê – indica claramente a possibilidade de um nível crescente de politização e organização. Em segundo lugar, Gramsci desenvolve o uso do termo ‘subalterno’ com uma referência específica ao proletariado industrial avançado, tanto avançado na tentativa de dar vida a uma própria forma de democracia, e que, portanto, iniciou um processo não só de ‘contra-hegemonia’, mas também de ‘desafio hegemônico’, para a conquista de hegemonia. Em terceiro lugar, o termo é usado como referência a sujeitos singulares, seja em relação à sua colocação social, seja em relação aos seus limites culturais” (LIGUORI, 2011, p. 40).

Há de fato um consenso por parte de alguns pesquisadores que o conceito seja utilizado com diversas significações. Um dos exemplos é quando Gramsci aponta que os grupos subalternizados são uma “classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes.”,<sup>100</sup> em que os mesmos tem uma história fragmentada, desconexa e incompleta.<sup>101</sup> Portanto, há de fato uma flexibilidade<sup>102</sup> para aplicação da chave conceitual que não deve ser vista como um problema, mas, sim, como uma solução, pensando a partir dos distintos tempos históricos com múltiplas análises.

No entanto, pensando a partir da lógica decolonial, muitos pesquisadores poderiam enxergar um problema essa apropriação, levando a uma crítica: por qual motivo utilizar a

---

de situações históricas coloniais e pós-coloniais – o que, por sua vez, passou a exercer influência nos cânones da teoria política na Europa e no ocidente. Os Subaltern Studies se localizaram num contexto em que conceitos padrões para pensar a história estavam sendo colocados à prova. Nesse sentido, se colocaram o desafio de repensar o conhecimento do chamado “terceiro-mundo”, repensando mesmo as próprias categorias iluministas. De um projeto profundamente influenciado pelas ideias de Gramsci, com uma inspiração marxista criativa e engajada, os Subaltern Studies passaram a conformar um campo amplo da “crítica póscolonial”” (GOES,2016, pp.102)

<sup>99</sup> Ver Gramsci (1999)

<sup>100</sup> Ver (BALLESTRIN, 2013, 93)

<sup>101</sup> 1) “a história das classes subalternas é necessariamente desagregada e episódica”; 2) “há na atividade dessas classes uma tendência à unificação, ainda que em planos provisórios, mas essa é a parte menos visível e que se demonstra somente com a obtenção da vitória” (GRAMSCI, 1977, Q 3, § 14, p. 299-300)

<sup>102</sup> Já Guido Liguori destaca e apresenta algumas das utilizações que o próprio Gramsci faz para diferentes tempos históricos da definição de subalternidade(LIGUORI, 2011)

terminologia de um autor europeu se o objetivo é buscar uma nova epistemologia que fuja das determinações vindas do padrão científico eurocentrado? Mesmo com a crítica posta, alguns autores decoloniais acabaram utilizando tal terminologia, o que nos faz crer que não há uma “total” descolonização do pensamento acadêmico,<sup>103</sup> visto que, como já foi dito, e como retomaremos mais à frente, o colonialismo tem relações diretas com a modernidade.<sup>104</sup> Em nosso entendimento, a aplicabilidade a partir dessa lógica “maleável” é um fator favorável, visto que existem especificidades do #CinEscola, por exemplo, que não se aplicam a outros cotidianos.

O caráter multifacetado da terminologia pode ser um facilitador para análise de distintos tempos históricos, ainda que possa ser visto como problemático pela sua abrangência. Quando falamos de subalternidade e buscamos a definição do termo, encontramos a proposição de Spivak (1998), a qual afirma que não se pode categorizar qualquer indivíduo com essa chave conceitual, os indivíduos são plurais pela heterogeneidade das próprias sociedades que estão inseridos, de modo que não se pode ver o indivíduo a partir de uma forma monolítica.<sup>105</sup> A autora rejeita ainda o que considera uma errônea apropriação do termo subalterno, que não pode ser usado para se referir a qualquer sujeito marginalizado, havendo uma hierarquia dentro dessa perspectiva de subalternidade.

---

<sup>103</sup> Não é difícil identificar depois da leitura de todos os autores, que há um claro objetivo de romper e superar a "colonialidade do poder, do saber e do ser, apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil.”(BALLESTRIN, 2013, pp.90)

<sup>104</sup> Ballestrin apresenta que para Dussel a “A modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade”, veja: 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2000, p. 49).

<sup>105</sup> O grupo de estudos subalternos precisariam refletir sobre uma questão premente dos estudos pós-coloniais: o subalterno como tal pode, de fato, falar? Esse questionamento, baseado em uma crítica à ênfase de Gramsci na autonomia do sujeito subalterno como uma premissa essencialista, remete à preocupação de Spivak em teorizar sobre um sujeito subalterno que não pode ocupar uma categoria monolítica indiferenciada, pois esse sujeito é irredutivelmente heterogêneo” (SPIVAK, 1998, pp.11)



Para ela, o termo deve ser resgatado, remontando a um dos significados que Gramsci lhe atribuiu, àquele cuja voz não pode ser ouvida<sup>106</sup>.

Pois bem, sem querer fechar possibilidades, devemos lembrar que cada tempo histórico tem características específicas. Pensando de forma mais expansiva, sejam através dos “Grupos subalternos” como categoria que define o sujeito pela questão econômica,<sup>107</sup> ou a partir de questões identitárias e culturais, como já foi abordado neste trabalho, por exemplo partindo do ensaio “Estratos de Tempo” de Koselleck (2014), fica mais fácil entendermos as conjunturas temporais a partir das marcas que as distanciam e das que as aproximam. Mesmo que as definições não sejam esquemáticas ou lineares, compreendemos que olhando para o #CinEscola, o mesmo poderia ser entendido dentro de um campo de visão analítica a partir de vários prismas. No entanto, compreendemos que a mobilização dessa chave conceitual contribuirá para o presente trabalho quando a mesma está ligada intrinsecamente às relações de dominação provenientes da colonialidade e da modernidade,<sup>108</sup> gerando, de alguma forma, um apagamento histórico e o silenciamento de determinados grupos.

Depois das noções de subalternidade explicadas, devemos entender como autores pós-coloniais e decoloniais trabalham essas perspectivas. Pensando a partir de Spivak (1998), a definição de subalternidade nos leva a outras questões: “o subalterno pode se representar?”; “Ele pode falar?”; “Pode o Subalterno falar?”. Entre o falar e o representar há uma grande distância, em que, segundo a autora, o subalterno jamais concretiza um lugar de independência e fala. Este nunca conseguirá se representar, pois não há um processo dialógico de troca, entre uma pessoa que fala e outra que escuta. Por fim, a

---

<sup>106</sup> O termo subalterno (...) descreve ‘as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da apresentação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante’. (SPIVAK, 1998, pp.12)

<sup>107</sup> O uso do termo que prevaleceu entre os subalternistas a partir da “virada pós-estruturalista” ficou circunscrito ao seu sentido cultural. Mais do que avaliar a interpretação que fizeram de Gramsci, buscamos aqui entender o que essa leitura revela em seu posicionamento político. Está claro que os “grupos sociais subalternos” em Gramsci se relacionam com a “esfera da produção econômica”. Nos estudos pós-coloniais, entretanto, como resguardo a um retorno às “identidades essencialistas”, o objetivo era o de deslocar sujeitos e essências “fundacionais”, e quebrar as noções de uma Índia unitária em uma multiplicidade de identidades contingentes e instáveis entendidas como efeitos de relações de poder que estão em constante mudança. Com isso, recusam os temas privilegiados da modernização capitalista e focam, ao contrário, nos temas provenientes de “fora do centro”: nas histórias dos subalternos cuja identidade reside na diferença. (GOES,2016, pp.106)

<sup>108</sup> O tema da subalternidade, aqui, passa a significar um indicador teórico geral, um adjetivo que caracteriza qualquer abordagem que analise o colonialismo ou a história colonial, e não mais um sujeito político que tem como desafio principal a construção de uma nova hegemonia. (GOES,2016,pp.109)

representação feita pelos acadêmicos inibiria e acabaria por impossibilitar o subalternizado de ter o poder de fala.<sup>109</sup>

A partir do que foi evidenciado nesta abordagem teórica, a respeito do que seria ou não seria subalternidade, e mesmo quem poderia ou não ser caracterizado como subalterno, torna-se necessário ilustrar questão de forma prática, aproximando esse debate de nossa vivência e aplicando a chave conceitual ao #CinEscola. O projeto de cinema, desenvolvido com estudantes de 13 e 14 anos, em sua maioria negros e negras da periferia do Rio de Janeiro – no bairro de Santa Cruz, no sub-bairro de São Fernando – viabilizou o acesso à produção cinematográfica, possibilitando que os mesmos fossem agentes construtores de toda narrativa fílmica. O processo ocorreu desde a escrita das histórias, montagem dos roteiros, definição das equipes e funções no set de filmagem, operação e manuseio de equipamento nas gravações e o melhor de tudo, contando histórias de vidas. Aqui temos uma representação de indivíduos que por muitas das vezes tiveram (e têm) as suas vozes silenciadas, mas que naquele espaço puderam rodar seus filmes, serem senhores de suas histórias, além de se empoderarem como dominantes no processo de construção. Para a autora, os subalternizados não têm suas vozes escutadas, e por conta deste contexto acabam não sendo protagonistas de suas histórias, já que precisam a todo momento terem suas vozes intermediadas<sup>110</sup> por outras pessoas que reivindicariam algo em seus nomes.

No entanto, nós compreendemos que, em determinado momento, os alunos não precisarão mais de interlocutores, a partir do instante em que suas histórias são protagonizadas por eles mesmos. Deste modo, não faz sentido e não há necessidade de intermediação feita por qualquer um. O #CinEscola, portanto, se configuraria como o lugar de fala indicado por Spivak. Na medida em que este espaço se consolida e que os discentes passam a instrumentalizar as ferramentas adquiridas ao longo do processo, poderíamos

---

<sup>109</sup> (...) o primeiro termo se refere ao de assumir o lugar do outro numa acepção política da palavra, e o segundo, a uma visão estética que prefigura o ato de performance ou encenação. Na análise de Spivak, há uma relação intrínseca entre o “falar por” e o “re-presentar”, pois, em ambos os casos, a representação é um ato de fala em que há pressuposição de um falante e de um ouvinte e, nesse sentido, conclui afirmando que esse espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de fato, não pode falar” (SPIVAK, 1998, pp.13)

<sup>110</sup> Tal conclusão não pode ser tomada em seu sentido literal, pois o subalterno, é claro, é capaz de falar, no sentido estrito da expressão. Spivak, porém, ressalta a ausência desse caráter dialógico na fala do subalterno. Da mesma forma, o processo de autorrepresentação do sujeito subalterno também não se efetua, pois o ato de ser ouvido não ocorre. Ao concluir que o subalterno não pode falar, Spivak vai além de uma mera resposta objetiva a essa pergunta(...) Aqui Spivak refere-se ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a). (SPIVAK, 1998, pp.13/14)

compreender que as suas memórias, as suas narrativas, já não estariam mais em uma mesma condição.

Se eles podem falar e essa voz pode ser escutada, teríamos vislumbrado um movimento de desulbaternização no campo das memórias que não terminaria neste ponto. Mais do que isto, na medida em que as produções fílmicas ganharam visibilidade e extrapolaram os limites da unidade escolar, sendo reproduzidas em festivais dentro e fora do país, podemos afirmar que a desulbaternização não se encerrou no momento da execução do Projeto, mas dentro do arco narrativo e base conceitual proposta, entendemos que o mesmo se refletiu de forma contínua nas vidas dos alunos. Ademais, ainda que os discentes se encontrem em uma posição de subalternidade pela esfera econômica, a capacitação e a aprendizagem proporcionadas pelo Projeto poderão servir de base para movimentos de desulbaternização em outras esferas de suas vidas, como a financeira.

Além disso, os estudos decoloniais são fundamentais para entendimento do #CinEscola. Um dos elementos mais importante desses estudos para aplicabilidade e debate dentro da lógica do projeto de cinema é o conceito cunhado por Quijano (2005) denominado “Colonialidade do Poder”. Nesta chave conceitual, as relações de colonialidade não se findam nas questões políticas e econômicas, existindo uma perpetuação de estruturas de poder no âmbito da modernidade que são provenientes do regime colonial. Lugones (2008) em seu texto *Colonialidad y género*, mostra que a terminologia criada por Quijano ajuda a explicar como funciona a Colonialidade do poder<sup>111</sup>, mas vai além, apresentando que o sistema colonial está intrinsecamente ligado às questões das diferenças de gênero,<sup>112</sup> impondo um mundo baseado no patriarcalismo.

---

<sup>111</sup> A colonialidade do poder introduz uma classificação universal e básica da população do planeta pautada na ideia de ‘raça’. A invenção da ‘raça’ é uma guinada profunda, um giro, já que reorganiza as relações de superioridade e inferioridade estabelecidas por meio da dominação. A humanidade e as relações humanas são reconhecidas por uma ficção termos biológicos. É importante notar que Quijano nos oferece uma teoria histórica da classificação social em substituição ao que ele denomina ‘teorias eurocêntricas as classes sociais’. Sua análise nos permite entender a centralidade da classificação da população em raças no capitalismo global. Ela também abre um espaço de reflexão para entendermos as disputas históricas pelo controle do trabalho, do sexo, da autoridade coletiva e da intersubjetividade, como lutas que se desenrolam em processos de longa duração, em vez de entendermos cada um desses elementos como anteriores a essas relações de poder (LUGONES, 2008, pp. 56/57)

<sup>112</sup> Aníbal Quijano, é central em sua análise do padrão de poder global capitalista. Falo do conceito de ‘colonialidade do poder’, que é central aos trabalhos sobre colonialidade do saber, colonialidade do ser e decolonialidade. Fazer um cruzamento dessas duas linhas de análise me permite chegar ao que estou chamando, provisoriamente, de ‘sistema moderno-colonial de gênero.(...)Caracterizar esse sistema de gênero como colonial/ moderno, tanto de maneira geral como em sua concretude específica e vivida, nos permitirá ver a imposição colonial em sua real profundidade; nos permitirá ver a imposição colonial em sua real profundidade; nos permitirá estender e aprofundar historicamente seu alcance destrutivo.(...)Minha tentativa é a de fazer visível a instrumentalidade do sistema de gênero colonial/moderno em nossa subjugação - tanto dos homens como das mulheres de cor- em todos os âmbitos da vida. Ao mesmo tempo, esse trabalho torna

Percebemos essas diferenças reproduzidas dentro da escola e nas salas de aula. Podemos apontar um possível processo de hierarquização do saber, sendo que os alunos e seus saberes são colocados como secundários, esse é um dos objetivos que o #CinEscola traz como reflexão, a possibilidade de fazer dos alunos protagonistas, com suas histórias e memórias, com os saberes e vivências que trazem em seus corpos.

Portanto, os autores apresentavam, de fato, várias questões fundamentais para o projeto. Uma delas é referente a uma diferenciação e o conseqüente ato de hierarquizar pautas de raça e gênero<sup>113</sup> dentro do mundo capitalista globalizado, da modernidade de hoje. Não se pode olhar para o fim da era colonial como um momento suplantado no tempo histórico, mesmo com a emancipação das áreas coloniais. Devemos nos questionar como acontece a relação daquilo que está por vir, com aquilo que está sedimentado, como essas camadas se articulam. Em Ballestrin (2013), vemos que o termo “colonialidade do poder” é designado para referendar uma estruturação no mundo moderno e “pós-colonial”, em que as áreas colonizadas estão inseridas na divisão internacional do trabalho,<sup>114</sup> sendo subalternizadas mesmo que não mais vivam sob o regime colonial. Isso acaba por influenciar a maneira pela qual as sociedades que foram colonizadas se portam perante os países centrais, impactando, por consequência, os próprios indivíduos.

Há uma matriz colonial do poder complexa com vários níveis, interferindo em diversos aspectos da vida das pessoas. Para Walter Mignolo (2010), devem ser ressaltadas as devidas condicionantes: controle da economia, controle da autoridade, controle da

---

visível a dissolução forçada e crucial dos vínculos de solidariedade prática entre as vítimas da dominação e exploração que constituem a colonialidade. Também quero fornecer uma forma de entender, ler e perceber nossa lealdade para com esse sistema de gênero (...). Neste ensaio inicial, apresento e complico o modelo de Quijano, porque ele nos fornece, com a lógica dos eixos estruturais, uma boa base para entendermos os processos de entrelaçamento e produção de raça e gênero”. (LUGONES, 2008, pp. 55)

<sup>113</sup> Para entender a interseção através de seu olhar, precisamos compreender a análise que ele faz do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global. Tanto ‘raça’ como gênero ganham significados a partir desse padrão. Quijano entende que o poder está estruturado em relação de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos ‘quatro âmbito básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos’. O poder capitalista, eurocêntrico e global está organizado, precisamente, sobre dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade. Esses dois eixos ordenam as disputas pelo controle de todas as áreas da vida de tal maneira que o significado e as formas da dominação em cada uma são inteiramente atravessados pela colonialidade do poder e pela modernidade” (LUGONES, 2008, pp. 55/56)

<sup>114</sup> A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (BALLESTRIN, 2013, pp.100)

natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade, das produções culturais, políticas e do conhecimento. Sendo assim, como diz o autor, “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva”.<sup>115</sup> Desta forma, percebemos a ligação entre colonialidade e modernidade, e que para os autores decoloniais já citados, raça, gênero e o trabalho foram as linhas mestras para construção do capitalismo e do que se chama modernidade. Nesta, os alunos e alunas do #CinEscola não teriam espaço para criar suas narrativas fílmicas por várias questões ligadas à classe, gênero e raça. A produção cinematográfica ainda é vista como “*souvenir*”, e não como um direito de todos e todas. Por conta disso, o seu acesso ainda é pouco difundido nas classes populares, por ser uma arte considerada “cara” economicamente.

Um dos pensamentos do autor que podemos utilizar para analisar esse estudo de caso é o pensamento “fronteiriço”. O mesmo seria o caminho para tentar buscar se desvencilhar dos resquícios do colonialismo, rompendo com a lógica monológica da modernidade e de suas bases estruturantes.<sup>116</sup> Existem, obviamente, distinções em várias instâncias nos trabalhos de decoloniais e pós-coloniais, contudo este é um dos pontos em que dialogam os textos de Mignolo<sup>117</sup>, Quijano e Spivak: as questões de gênero e raça. Ambas são constitutivas como pedras fundamentais de categorias organizadoras e hierarquizadoras do sistema capitalista moderno, como diz o próprio Quijano.<sup>118</sup> Já a abordagem de Spivak é inquietante, quando trata sobre o papel das mulheres.<sup>119</sup> Para ela,

---

<sup>115</sup> Ver (Mignolo, 2003,p. 30)

<sup>116</sup> O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003, p. 52).” Por outro lado, o autor, ainda nos remete a criação de um pensamento “fronteiriço”, aquele que resiste às principais ideologias da modernidade: o colonialismo, o conservadorismo, o marxismo, o liberalismo e o cristinianismo. Nesse, haveria um processo de resistência e de entendimento daquilo que é proveniente do colonialismo.

<sup>117</sup> Deve ficar claro que Mignolo era uma dos mais críticos a utilização dos trabalhos de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha nos estudos latino-americanos. Mesmo com suas críticas, pela diferenças existentes nos locais de estudo, pela não explicitação da dominação europeia na América latina - deixando de lado o lugar nos estudos - e pelo que o autor diz do não rompimento total com o pensamento eurocentrado, ainda sim é válido mostrar as diferenças e proximidades entre seu estudo e de pós-coloniais como Spivak. Ver Ballestrin (2013)

<sup>118</sup> Se a raça é uma categoria mental da modernidade, tem-se que seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América (Quijano, 2005, p. 1).

<sup>119</sup> Com respeito à ‘imagem’ da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação. A historiografia subalterna deve confrontar a impossibilidade de tais gestos. A restrita violência epistêmica do imperialismo nos dá uma alegoria imperfeita da violência geral que é a possibilidade de uma episteme (...) Se, no contexto

a mulher subalterna não pode falar e não encontra meios para fazer-se ouvir. Há uma evidente violência epistêmica do imperialismo, violência de raça, classe e gênero. Isso pode ser visto em vários setores da sociedade, em que as mulheres, por exemplo, ocupam os mesmos cargos que homens e ganham menos. Nosso objetivo é que as salas de aula não reproduzam esse modelo de subalternização das vozes femininas, e que elas possam ter cada vez mais protagonismo.

A ideia de silenciamento é latente na sociedade e dentro do sistema educacional de várias formas. Não só o silenciamento,<sup>120</sup> a falta de recursos, o processo de apagamento, a invisibilização, a falta de oportunidades para aqueles que mais precisam. Mesmo no #CinEscola, em que os estudantes tiveram formação em audiovisual, e tiveram suas histórias contadas em narrativas fílmicas, ainda é muito pequena a possibilidade de “buscar” o rompimento com uma dita memória oficial, ou história única, amplificando e dando espaço para que essas vozes pudessem ecoar. É preciso decolonizar o pensamento como propõem os autores decoloniais. É também necessário amplificar essas vozes confrontando a “memória oficial”<sup>121</sup> e desulbaternizar, por consequência, essas memórias.

Começaremos com o propósito de fomentar uma transformação, mesmo que em um âmbito micro, visto que o processo foi desenvolvido somente em uma escola. Na Adalgisa Nery, construímos de fato uma busca pela desulbaternização das memórias até então subalternizadas. Por esse prisma, percebe-se que não há de forma linear uma ruptura, mas, sim, um processo que marca o empenho pela mudança, para que seja possível uma disputa em um âmbito macro. Neste processo, é possível que aqueles que mais precisam possam ter acesso ao que deveria ser de todos, tendo como norte o fomento de políticas públicas em prol da democratização da produção audiovisual.

A emancipação dos sujeitos e a saída da subalternidade, pensando a questão econômica, poderia ser considerada através da ascensão social e financeira, buscando o desenvolvimento de uma nova hegemonia. No entanto, há um processo de hierarquização

---

da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 1998, pp.66/67).

<sup>120</sup> A título de exemplificação, podemos utilizar os trabalhos antirracista que estão sendo desenvolvidos ao longo dos últimos anos, afim de romper com esse apagamento histórico, com o processo de subalternização: Nos debates historiográficos e no ensino de história ainda predominava a perspectiva de uma história única do pós-abolição. Ou seja, uma história contada apenas a partir da experiência da marginalização, que realçava o despreparo, o fracasso, a criminalização e a inferioridade dos libertos após o fim da escravidão, reforçando estereótipos racistas e visões centradas no protagonismo de personagens brancos na história do Brasil (Xavier, 2013)

<sup>121</sup> Ver Xavier(2013)

entre os subalternos<sup>122</sup> e de toda a sociedade. Um indivíduo das camadas populares de um país, hoje considerado periférico, não tem o mesmo status de um indivíduo das camadas populares de um país central. Gostaríamos de nos prender a essa questão: Será que a subalternidade envolve somente as questões ligadas a parte econômica? Ou existem processos simbólicos relacionados aos aspectos culturais e políticos que marginalizam diversos grupos em detrimento a outros?

Como introduzir no processo de criação cinematográfica a ideia de subalternidade? Para exemplificar, no início do projeto ocorrido em fevereiro de 2019, na unidade escolar, na matéria eletiva,<sup>123</sup> o #CinEscola aconteceu a partir de uma aula introdutória de abolição da escravatura em que os alunos foram apresentados ao debate historiográfico sobre as memórias oficiais e as memórias subalternizadas. Em um primeiro momento, , para mostrar que um fato histórico pode ser contado a partir de vários pontos de vistas, formando uma miríade de possibilidades utilizamos sambas enredo da Mangueira de 1988, Grande Rio de 1992, Vila Isabel de 1988, Imperatriz Leopoldinense de 1988 e 1989, Império Serrano de 1969, Mangueira 2019 e Paraíso do Tuiuti 2018 que falam sobre a temática. No entanto, muitas dessas formas de contar, “a história que a história não conta”, como dizem os versos da Estação Primeira de Mangueira em 2019,<sup>124</sup> não eram levadas em conta. Aqui falamos sobre as memórias hegemônicas, de uma história dita oficial e em detrimento as memórias subalternizadas, cabendo ressaltar que essas culturas particulares, memórias não-oficiais e fragmentárias, são fundamentais para desconstrução de uma ordem vigente que exalta determinados signos e símbolos em detrimento a outros.

Várias agremiações já discutiram as “benesses” do processo de libertação dos escravizados, debochando de uma falsa liberdade, valorizando outros personagens que não têm suas histórias e memórias subalternizadas contadas. Poderíamos lembrar da Unidos de Vila Isabel de 1988,<sup>125</sup> Paraíso do Tuiuti 2018,<sup>126</sup> Grande Rio 2018<sup>127</sup> e entre outros. A cultura popular através do carnaval, e de brilhantes enredos, acabam por ser uma forma de

---

<sup>122</sup> no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 1998, pp.15)

<sup>123</sup> Matéria fora do currículo mínimo, em que os professores podem oferecer qualquer tipo de assunto na disciplina. Participaram 20 alunos em cada uma das eletivas oferecidas, foram duas no total. Além disso, com a duração de um ano letivo, 4 tempos na semana, sendo dois para cada turma.

<sup>124</sup> Ver samba <https://www.lettras.mus.br/sambas/mangueira-2019/>

<sup>125</sup> <https://www.lettras.mus.br/vila-isabel-rj/473988/>

<sup>126</sup> Ver samba <https://www.lettras.mus.br/gres-paraíso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/>

<sup>127</sup> <https://www.lettras.mus.br/academicos-do-grande-rio-rj/474772/>

fazer História Pública. No entanto, gostaríamos de nos ater a um desfile e enredo específico que corrobora com o presente trabalho pensando o processo de desulbaternização e de criação de perspectivas que possam ter ou dar espaço para essas memórias que a muito tempo são silenciadas. Utilizando os versos da Estação Primeira de Mangueira, escola de samba do carnaval carioca, que no enredo<sup>128</sup> “História para ninar gente grande” trouxe em seu samba campeão do carnaval frases que não exaltam a história dos vencedores e das elites dominantes, a história dita oficial,

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra”  
(MANGUEIRA, Grêmio Recreativo Escola de Samba 2019)<sup>129</sup>

Ao analisarmos o trecho do samba enredo e o enredo da escola, vemos premissas que estão contidas dentro dos estudos focados no presente trabalho, como uma completa subversão da ordem vigente.<sup>130</sup> Trazendo metodologias da história oral, da ideia de desulbaternização, das oficinas propostas no #CinEscola, buscamos que essas memórias até então subalternizadas passassem a ter destaque. Imagine só, se há um silenciamento estatal, a maior festa do planeta<sup>131</sup> através dos seus enredos, que são nada mais que uma história, ajudam a romper esse apagamento e promover uma profunda escuta.

Para ilustramos a potência dos desfiles vale lembrar que a Marquês de Sapucaí, por exemplo, lugar em que eles acontecem, tem capacidade de 70 mil pessoas<sup>132</sup>. Fontes, autores, citações e nota de rodapé não ficam no tópico frasal, mas sim no desenvolvimento. Não somente isso, estima-se que o público atingido pela transmissão chegue a 10 pontos

---

<sup>128</sup> Ver sinopse

<http://www.galeriadosamba.com.br/espaco-aberto/topico/mangueira-2019-sinopse/229852/>

<sup>129</sup> Ver samba <https://www.letras.mus.br/sambas/mangueira-2019/>

<sup>130</sup> Veja o trecho do enredo da Mangueira: Levando em conta apenas pouco mais de 500 anos, a narrativa tradicional escolheu seus heróis, selecionou os feitos bravios, ergueu monumentos, batizou ruas e avenidas, e assim, entre o “quem ganhou e quem perdeu”, ficamos com quem “ganhou.” Índios, negros, mulatos e pobres não viraram estátua. Seus nomes não estão nas provas escolares. Não são opções para marcar “x” nas questões de múltiplas escolhas

. <http://www.galeriadosamba.com.br/espaco-aberto/topico/mangueira-2019-sinopse/229852/>

<sup>131</sup> <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/02/12/historias-do-carnaval.htm>

<sup>132</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-02/prefeitura-espera-receber-quase-500-mil-pessoas-no-sambodromo>



no ibope em média, com 35% de participação.<sup>133</sup> A quantidade de pessoas alcançadas por essa ação é enorme. Entendemos que a manifestação cultural do carnaval carioca deva ser política e pública, de modo que esses enredos de cunho cultural, que mostram uma história dos "vencidos", sejam cada vez mais comuns. No entanto, quando se trata das agremiações que compõem a Liga Independente das Escolas de Samba e a Liga das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, devemos recordar que estas são ambientes privados, assim como o próprio evento nos quatro dias de carnaval. Desta maneira, caberia ao Estado promover nas escolas públicas, em seus currículos, debates que levem à desulbaternização das memórias, visto que são esses espaços que recebem as populações subalternizadas em geral.

No ensino básico, ações como essas estão longe de serem colocadas em prática, quando pensamos em políticas públicas de larga escala. Mas, obviamente, a academia e o revisionismo historiográfico passaram a olhar numa outra perspectiva para essas memórias ligadas à oralidade, por exemplo. Como estudo de caso, podemos expor o trabalho feito pelos professores Hebe Mattos, Martha Abreu, Robson Martins e Ana Lugão, o projeto de documentação e pesquisa, o Memórias do Cativoiro.<sup>134</sup> Esse trabalho possibilitou que as memórias que não eram valorizadas tivessem seu espaço, culminando, por exemplo, com a desapropriação de diversos hectares de terra em favor do coletivo do quilombo São José da Serra<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup><https://natelinha.uol.com.br/televisao/2020/02/26/desfiles-das-escolas-de-samba-de-sp-e-rio-batem-records-de-audiencia-na-globo-141415.php>

<sup>134</sup> O projeto Memórias do Cativoiro deu origem ao acervo oral de mesmo título. Tal ação se baseava em entrevistas com descendentes de ex-escravizados, da região do Vale do Paraíba e culminou com a criação de um grande acervo sobre a perspectiva dessas populações quilombolas acerca do período escravocrata. Essa ação do LAHBOI, é um dos pioneiros trabalhos com a história oral e se tornou um marco na produção que envolve pessoas e memórias até então subalternizadas. “Iniciado por Hebe Mattos, Ana Lugão Rios e Robson Martins, em 1994, o projeto de documentação e pesquisa Memórias do Cativoiro deu origem ao acervo oral de mesmo título, depositado no LABHOI-UFF, com entrevistas genealógicas de camponeses negros das antigas áreas cafeeiras do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Espírito Santo. O LABHOI guarda, também, cópia da transcrição dos depoimentos de descendentes de escravos, moradores em áreas rurais do Estado de São Paulo, do acervo do projeto Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo, coordenado por Maria de Lourdes Janoti e Sueli Robles em 1987 (Centro de Apoio a Pesquisa Sérgio Buarque de Holanda – USP – caixas 1 a 16). O projeto narrativas identificou e editou coincidências discursivas presentes nesses diferentes acervos. A edição foi feita a partir de cinco “chaves temáticas” e está publicada no livro “Memórias do Cativoiro: família, trabalho e cidadania no pós-abolição” de Hebe Mattos e Ana Lugão Rios (RJ: Civilização Brasileira, 2005) precedida de um ensaio analítico. (...) Artigos acadêmicos, coleções de imagens, monografias e dissertações resultantes do desenvolvimento do projeto podem ser também acessados on line nesta página[Produtos]. O projeto resultou também no filme documentário “Memórias do Cativoiro” (40’, direção acadêmica Hebe Mattos e Martha Abreu; direção e montagem: Guilherme Fernandes e Isabel Castro), produto cultural sem fins lucrativos produzido pelo LABHOI com apoio do CNPq e da FAPERJ.” <http://www.labhoi.uff.br/narrativas/home>

<sup>135</sup> “concluiu processo de desapropriação de uma área de 159 hectares em favor da comunidade do quilombo São José da Serra, em Valença (RJ). Foi outorgado o título coletivo e pró-indiviso do imóvel, gravando-se o bem com as cláusulas de inalienabilidade, imprescritibilidade e impenhorabilidade, fixando-se, em consequência, o valor R\$ 125 mil, ofertado pelo Incra”

Por outro lado, o processo de hierarquização também atinge, de certa maneira, as áreas do conhecimento das ciências humanas. Como já foi visto neste capítulo, com trabalho dos pensadores decoloniais, existe um processo de colonização do saber em várias áreas da sociedade.<sup>136</sup> Essa ponderação é necessária para entendimento do conceito de desulbaternização. Este não está ligado diretamente a questão da visibilidade social,<sup>137</sup> de acordo com a definição de José Moura Gonçalves Filho:

Invisibilidade pública é expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a humilhação social, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente das classes pobres. Um sofrimento que, no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por um golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobre nativos e africanos, depois sobre imigrantes baixo-salariados: a violação da terra, a perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado, a dominação nos engenhos ou depois nas fazenda e fábricas. (FILHO, 2004, pp.22)

Quando pensamos a desulbaternização de memórias compreendemos este como sendo um processo de luta constante para que os sujeitos subalternizados sejam primordiais no fazer cinematográfico, no que diz respeito às mais diversas áreas, sendo protagonistas atrás e à frente das telas. Colocamos como ponto central o papel do cinema e das políticas públicas ligadas à sétima arte na promoção de possibilidades para rompermos através das narrativas e da memória com o papel de subalternidade. As vozes estão aí para serem escutadas, mas acabam sendo invalidadas e deslegitimadas por uma série de processos, ou às vezes, sequer são escutadas. Sendo assim, a possibilidade se dá por meio de ações em que esses indivíduos sejam produtores, pensadores e executores do projeto, sem mediações de intelectuais nas fases finais do projeto, estabelecendo um espaço para que essas vozes possam ser potencializadas<sup>138</sup>.

As únicas mediações em questão são referentes à construção do conhecimento histórico, em que o professor, valorizando os saberes que os alunos trazem em seus corpos,

---

<http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/mpf-rj-justica-federal-conclui-desapropriacao-em-favor-do-quilombo-sao-jose-da-serra>

<sup>136</sup> controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade, das produções culturais, políticas e do conhecimento.

<sup>137</sup> A invisibilidade pública, desaparecimento de um homem no meio de outros homens, é a expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação e reificação. (COSTA, 2008, pp.10)

<sup>138</sup> A tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido”. (SPIVAK, 1998, pp.14)

que de forma conjunta possa ser criado um saber significativo. Em um determinado momento, quando terminado todo processo de oficinas, os alunos estarão preparados para construir suas narrativas fílmicas, com autonomia. De fato, a ideia da autonomia para contar suas histórias da forma que quiserem é crucial para que as suas representações efetivamente aconteçam. O processo de criação de uma política pública em prol de ações que visam a democratização da produção cinematográfica pode ser um norte para consolidação desse paradigma.

Devemos frisar que o conceito foi cunhado em antagonismo àquilo que os decoloniais e pós-coloniais chamam de “memórias subalternas”. A ideia serve para reforçar e evidenciar que as memórias dos estudantes podem sair dessa posição de subalternidade, dando fim ao silenciamento. Alguns podem questionar a possível existência de uma aproximação entre “visibilidade” e desulbaternização. Neste processo, as histórias dos discentes têm suas falas potencializadas através da democratização da produção do audiovisual. Compreendemos que neste ponto reside a diferença: os alunos serão os protagonistas de todo processo (frisamos a palavra processo como sendo fundamental para o entendimento do conceito) desde sua concepção até a execução, seja por trás ou à frente das câmeras, ou de toda história. Eles são executores, produtores e pensadores do projeto. Utilizando a história oral, e toda sua metodologia, pensando uma base de projeto que possam atingir as mais de 650 mil crianças da SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), de fato o desdobramento seria o desenvolvimento de uma história pública, feita com o público, para o público, atingindo o máximo de pessoas, e apresentando essas histórias e memórias para o grande público.

Por fim, percebo o #CinEscola como um processo que foi, e continuará sendo, dialético e dialógico, pautado em trocas. Os discentes fizeram proposições e ajudaram a alterar a própria sequência didática. É uma sala de aula que valoriza os múltiplos saberes, expandindo a possibilidade para que os alunos contassem suas histórias, pudessem tecer suas narrativas, vozes e memórias subalternizadas. Desta forma, percebemos que o projeto cinematográfico desenvolvido atingiu seu objetivo ao valorizar o fazer de uma história pública - entendendo a mesma a partir da ideia de movimento, em que há a construção do conhecimento de forma conjunta, pensando as especificidades do público, pensando o objeto com o público, mas sim, apresentando uma perspectiva de pluralidade e que cresce cada vez mais dentro da academia.

Sendo assim, conseguimos de forma ampla alcançar as metas propostas, fazendo uma história pública com esses jovens, valorizando seus territórios, múltiplas narrativas, sociabilidades e identidades. Devemos pensar uma educação humanizada, participativa, libertadora, que prioriza o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento e tenta evitar reducionismos. Mesmo sabendo que é um processo de transformação, de luta contra a modernidade e as violências simbólicas e epistemológicas postas por ela, seguimos valorizando e dando espaço para essas memórias consideradas subalternizadas.

Esses indivíduos merecem espaço para que suas vozes ecoem pelo mundo. O que é perceptível com o desenrolar da ação à medida que esta dissertação vai sendo escrita é que os filmes rodam o mundo e suas vozes são cada vez mais presentes em espaços que até então eram de privilegiados. Esses lugares foram ocupados historicamente por pessoas formadas em cinema em cursos superiores, lá encontram-se produtores/diretores que são quase na totalidade brancos.

Gostaríamos de retomar um ponto fundamental neste trabalho, partindo para o estudo de caso do projeto de cinema: os filmes são construídos a partir das trocas, baseados numa experiência dialógica, e ao final tem como objetivo a sua reprodução em diversos festivais. No atual momento, os três filmes que foram produzidos tiveram mais de setenta participações festivais<sup>139</sup>, nacionais e internacionais. Nesse ponto, como idealizadores do

---

<sup>139</sup> Ainda Somos os Mesmos: Festival de Taguatinga (Brasília), Cindie Festival ganhando Menção Honrosa (Rio de Janeiro), Lift-off Global Network (Canadá e no Reino Unido), First-Time Filmmaker Sessions (Reino Unido), FICI - Festival Internacional de Cinema Infantil (Rio de Janeiro), FECEA - Festival Internacional de Cinema Escolar de Alvorada (Rio Grande do Sul), Festival de Cinema Estudantil de Guaíba (Rio Grande do Sul) ganhando o prêmio Gomez Ito/Destaque Documentário no 19º Festival, Festival Mostra de Arquivo do Arquivo Nacional (Rio de Janeiro), Festival Você na Tela/Palmas (Tocantins), Festival de Cinema de Caruaru (Pernambuco), 1º Cine RO - Festival de Cinema de Rondônia (Rondônia), Mostra Videogeração da 11ª Mostra Audiovisual de Petrópolis - MAP! (Petrópolis), 7º FESTIVAL BRASIL DE CINEMA INTERNACIONAL (Rio de Janeiro), 9th Liberation DocFest (Bangladesh), ODU Festival de Arte Negra - 2ª Edição (Distrito Federal), LETNetworks #Amlatino Film Festival (Washington, DC), CineAlter2021 (Pará). Inspirações: Festival de Taguatinga (Brasília), Curta-Caicó (Menção Honrosa) (Rio Grande do Norte), Cindie Festival, Lift-off Global Network (Canadá e no Reino Unido), First-Time Filmmaker Sessions (Reino Unido), FICI - Festival Internacional de Cinema Infantil (Rio de Janeiro), Mostra Artepóp (Rio de Janeiro), Mostra de Cinema Negro de Pelotas (Rio Grande do Sul), Festival CiNegro em Ação (Menção Honrosa - Revelação pela direção do documentário (Rio Grande do Sul), Festival de Cinema Estudantil de Guaíba (Rio Grande do Sul) ganhando o prêmio Gomezito/Destaque Documentário no 19º Festival, Festival de Cinema da Lapa (Paraná), CineVerão (Rio Grande do Norte), XVI Panorama Internacional Coisa de Cinema (Bahia) recebendo Menção Honrosa, Queer Feminist Short Movies (Marselha, França), 1º Festival de cinema velas do Piraquê-Açu (Espírito Santo), Festival de Cinema de Caruaru (Pernambuco), 6ª EGBÉ - Mostra de Cinema Negro (Sergipe), Visões Periféricas (Rio de Janeiro) recebendo uma Menção Honrosa, Quarta Mostra Lugar de Mulher é no Cinema (Bahia), ganhando uma Menção Honrosa como diretora destaque, Cineclubes Verberena (Santa Catarina), 1º Cine RO - Festival de Cinema de Rondônia, Menção Honrosa (Rondônia), 3ª Manduca PET Cinema, UFRB (Bahia), 4ª Mostra Ousmane Sembene de Cinema (Bahia), ROTA - Festival de Roteiro Audiovisual (Rio de Janeiro) prêmio curta xodó, 7º FESTIVAL BRASIL DE CINEMA INTERNACIONAL (Rio de Janeiro) Mostra Videogeração da 11ª Mostra Audiovisual de Petrópolis - MAP! (Petrópolis), 3ª Mostra Periférica de Camaragibe (Pernambuco), Mostra

projeto e pesquisadores, ratificamos que nunca foi nosso objetivo intermediar a voz dos alunos e alunas, ou mesmo de estar em uma posição que permitisse a reivindicação deles como protagonista no processo. O papel do professor, criador de oportunidade é amplificar essas vozes, dar espaços para que esses discentes sejam empoderados, capacitados, e neste caso, através da sétima arte deixem de ter as suas memórias subalternizadas. Como educadores, sempre buscamos processos de mudança contínuos que possam desulbaternizar aqueles que há muito têm suas vozes silenciadas, o que, como diz o sociólogo peruano Aníbal Quijano em seu texto "Epistemologias do sul"<sup>140</sup>, não acontecerá de forma linear, nem de maneira rápida:

Por outras palavras, os processos históricos de mudança não consistem, não podem consistir, na transformação de uma totalidade historicamente homogênea noutra equivalente, seja gradual e continuamente, ou por saltos e rupturas. Se assim fosse, a mudança implicaria a saída completa do cenário histórico de uma totalidade com todos os seus componentes, para que outra derivada dela ocupe o seu lugar. Essa é a ideia central, necessária, explícita no evolucionismo gradual e unilinear, ou implicada nas variantes do estruturalismo e do funcionalismo e, embora algo seja contra o seu discurso formal(...) (QUIJANO, 2009,p.86)

Portanto, entendemos que essa ação é um processo lento, paulatino e gradual, e desta forma, que não acontecerá de uma hora para outra. Diante desse ponto, é necessário retomar ao debate as chaves conceituais de Koselleck (2014) que identificam a existência de diversos “estratos de tempo” em um mesmo momento de nossas vidas, os quais apresentam características de tempos históricos distintos. Mobilizando a categoria de formulada pelo autor, em que haveria diversos ritmos de manifestação do tempo histórico, de forma que o

---

Pilão de Cinema Negro(Paraíba), Festival Cultural do Brasil (**Brasilianisches Kulturfestival**) de Viena, Festival da UNE(Brasília), ODU Festival de Arte Negra - 2ª Edição (Distrito Federal), I Festival de Filmes de Inquietação (RJ) Entretodes (São Paulo), CineAlter2021 (Pará)

Para todes: Festival de Taguatinga(Brasília), Lift-off Global Network (Canadá e no Reino Unido), First-Time Filmmaker Sessions(Reino Unido), Circuito Penedo de Cinema(Alagoas), Cinefoot(Rio de Janeiro), Mostra de Cinema Negro de Pelotas(Rio Grande do Sul), Menção Honrosa do CULTURAL CINEMA SHOWCASE HISPANIC-LATINXHERITAGE, Festival de Cinema Estudantil de Guaíba(Rio Grande do Sul) ganhando o prêmio Gomezito/Destaque Documentário no 19º Festival, Festival Mostra de Arquivo do Arquivo Nacional (Rio de Janeiro), Festival Você na Tela/Palmas (Tocantins), 24 º Mostra de Cinema Tiradentes (Minas Gerais), Pajubá Festival de Cinema LGBTI (Rio de Janeiro), CineclubeVerberena (Santa Catarina),3ª Manduca PET Cinema UFRB (Bahia), CineDiversidade (Rio de Janeiro), 7º FESTIVAL BRASIL DE CINEMA INTERNACIONAL(Rio de Janeiro), Mostra Videogeração da 11ª Mostra Audiovisual de Petrópolis - MAP!(Petropolis), V Petit Pavé – Festival de Cinema Independente de Curitiba(Paraná), 9th Liberation DocFest (Bangladesh), Fresh International Film Festival (Irlanda), 11º Festival Cine Favela (São Paulo), 3º Mostra Periférica de Camaragibe(Pernambuco),ODU Festival de Arte Negra - 2ª Edição (Distrito Federal), LETNetworks #Amlatino Film Festival (Washington, DC), IX mostra internacional Curta Gênero (Rio de Janeiro), CineAlter2021(Pará)

140

tempo não se configuraria de forma linear e circular, mas um tempo em várias camadas, conseguimos ver isso no fazer cinematográfico e no próprio processo de desulbaternização das memórias. O autor está trabalhando a partir do prisma em que a temporalidade se dá através do sujeito, sendo que para ele, os indivíduos agem no tempo a partir daquelas noções de "espaço de experiência" e "horizonte de expectativas". Dentro de uma possibilidade de entendimento da história como *mestra vitae*, as duas categorias estão juntas: o passado tem as respostas e soluções para o futuro. Já numa perspectiva moderna, essas categorias são dissociadas e a ideia de futuro mobiliza a movimentação do passado, porque ele está ali e precisamos chegar.

As disputas estariam postas em constantes embates, em um processo de transformação acontecendo de forma paulatina. Assim, vemos outros períodos históricos, ações que se encontrariam no tempo e que fazem parte de *modus operandis* totalmente distintos. Basta ver o que consideramos como Idade Moderna, em que há resquícios do modo de produção feudal em declínio e ascensão do modo de produção capitalista. Dois modelos que acabam “convivendo” num mesmo espaço histórico de tempo. Sem muitas delongas, o próprio modelo de ensino-aprendizagem proposto na maior parte das instituições, em que o professor é considerado o centro do processo e o aluno o “repositório”. Isso vem sendo combatido cada vez mais, seja na academia ou no ensino básico, mas ainda existem remanescentes da lógica iluminista de ensino, na qual o professor é visto como iluminador.

Os estratos de tempo estão postos de forma complexa num mesmo período temporal, em disputa. O próprio Peter Lee (2011) aponta em seu trabalho que de alguma forma, mesmo no tempo presente, nosso dia-a-dia é envolvido de diversas formas e somos imersos pelo passado, sejam pelas referências de caráter direto ou indireto. Pensando tanto na forma de Koselleck ou de Lee, é fundamental atentar para o fato dessa imersão em que tempos históricos acabam se evidenciando de diversas maneiras, os estratos de tempo: isso é visto no falar, no vestir, no agir, nas fachadas das casas e entre outras possibilidades.

No mais, para que o produto e esse processo de desulbaternização ocorram através da construção de curtas-metragens feitos pelos próprios discentes a partir de suas histórias, como é proposto no #CinEscola, e o projeto ocorra da mesma forma, com a mesma metodologia e sequência didática, é importante o poder público entender o audiovisual enquanto política pública. Gostaríamos de lembrar Ballestrin, quando afirma: “a perspectiva decolonial, que forneça horizontes utópicos e radicais para o pensamento da

libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento”.<sup>141</sup> Pensando a partir da lógica decolonial, que venhamos decolonizar, desulbaternizar essas memórias e libertar nossas práticas, abrindo a portas para diferentes epistemes.

As boas práticas de alguns professores ocorrendo de forma isolada se findam, mas as políticas públicas se perpetuam e transformam a sociedade. O projeto de audiovisual proposto impactou de fato quase cinquenta crianças, fazendo com que seus filmes fossem a festivais do Reino Unido, Canadá, Brasília, entre outros. Imagine a possibilidade se fosse um projeto que pudesse atender 650 mil crianças dentro da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, em mais de 1540 escolas. Quantos talentos seriam revelados? Por fim, o #CinEscola era um sonho de se sonhar junto, hoje ele é uma semente, em que aqueles que acreditam no poder transformador através da arte podem ajudar a regar para que tenhamos com o tempo uma linda árvore com vários frutos, e da construção de políticas públicas em prol dos nossos jovens.

---

<sup>141</sup> Ver (BALLESTRIN, 2013, 110)

## Capítulo 3

### Cinema, Educomunicação e o fazer cinematográfico do #CinEscola

No terceiro capítulo abordaremos as perspectivas que o diálogo entre educação e cinema podem possibilitar para o crescimento educacional e criativo de alunos, pensando também no papel da educomunicação nessas trocas. Analisaremos o #CinEscola como estudo de caso, partindo da perspectiva de que essa ação em âmbito micro gerou inúmeras possibilidades para os discentes - fomentando o que chamamos de processo de desulbaternização das memórias discentes - e os desdobramentos do projeto. Por fim, a última parte será o produto<sup>142</sup> que auxiliará diversos professores a implementar atividades de produção de audiovisual com alunos.

#### 3.1 – O papel da educomunicação no diálogo entre os campos da educação e das mídias.

Ao longo deste trabalho, foi possível debater diferentes entendimentos sobre a história pública e a sua importância, especialmente quando falamos em construção coletiva e em autoridade compartilhada nas salas de aula das escolas públicas, em oportunizar espaços de fala para sujeitos subalternizados, além da própria reflexão sobre como são gerados diversos processos de subalternização. Os caminhos desta pesquisa nos trazem ao lugar no qual a união de dois elementos – a construção pedagógica e a mediação de alunos – poderia gerar cenários extremamente potentes, que chegariam ao ponto de mitigar estruturas sociais de dominação: o chão da escola. Assim, ratificamos o nosso entendimento de que em sala de aula professores e alunos desenvolvem conhecimentos e que através deste processo, em alguns momentos específicos, a escola estabelecerá bases contra hegemônicas – a despeito de ter sido originalmente universalizada objetivando a reprodução e a manutenção do *status quo* social.

Ao longo da história, coube à academia o papel de desenvolver reflexões e de produzir pesquisas e investigações que respondessem às demandas da sociedade. No entanto, ao estabelecer-se como espaço de fala e escuta de sujeitos subalternizados, a escola passaria a consolidar-se como ambiente revolucionário e transformador, tanto sob

---

<sup>142</sup> Link do produto feito para essa dissertação: um vídeo com passo a passo da construção cinematográfica para professores que gostariam de se aventurar na produção com seus alunos: <https://vimeo.com/666984382/1dd4829aac>



paradigmas práticos quanto teóricos. Mesmo com este potencial, caso tentássemos refletir a partir do lugar de fala do professor da educação básica, muitos ainda afirmam existir uma hierarquização entre os saberes,<sup>143</sup> no qual a academia<sup>144</sup> se sobreporia sobre a produção e o saber escolar. Esta pesquisa foi realizada na academia, mas seu caráter investigativo teve e terá, especialmente neste terceiro capítulo o qual debate sobre a prática desenvolvida pelo Projeto #CinEscola, o olhar potencializado do professor e do educador.

É ainda mais importante estabelecer essas bases neste capítulo, visto que entendemos que o conhecimento escolar passaria a contar, nos últimos cinquenta anos, com um elemento que teria ampliado suas capacidades e possibilidades de inovar e transformar o contexto no qual ela está inserida, a educação. Com isto, pretendemos neste capítulo, analisar como o ato de aproximação entre o ensino de história e diversos elementos artísticos (especialmente aqueles relacionados ao cinema), atravessados por práticas educacionais podem ajudar no processo de desulbaternização de memórias. Portanto, consolidaria ferramentas tais que viabilizariam cenários em que alunos de uma periferia carioca poderiam se empoderar, se consolidar como sujeitos autônomos e produzir arte e conhecimento, em níveis que indicariam um processo de desulbaternização.

Um dos meus objetivos no período em que estive vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UFRJ como um todo, mas em especial no ato de refletir e de escrever esta Dissertação, foi justamente viabilizar pontes e diálogos entre estes “mundos” aparentemente separados. Vejo tal movimento como necessário, já que, se por um lado os estudos acadêmicos da última década buscaram reduzir este hiato, por outro ainda é possível percebermos uma grande distância entre o que os currículos<sup>145</sup> apontam como essencial para o aprendizado escolar e o quais seriam os projetos, as ações e os temas que

---

<sup>143</sup> “O rigor metodológico do ofício aprendido na Academia não deve ser confundido como autoridade exclusiva do saber. O diálogo na elaboração e divulgação do conhecimento histórico, seja na sala de aula ou fora dela, exige a produção compartilhada por parcerias afetivas”(FERREIRA, 2018, pp.35)

<sup>144</sup> “De maneira geral, apesar da profusão de debates e da discussão pedagógica na maioria dos cursos de licenciatura em História, persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor e a separação entre academia e ensino” (FERREIRA,2018,pp.52)

<sup>145</sup> “O próprio currículo nacional estimula um intenso debate público acerca do ‘conhecimento de quem’ é declarado oficial, além de encorajar a formação de coalizões progressistas, que, passando por cima de muitas diferenças, se posicionem contra tais definições de conhecimento legítimo patrocinadas pelo Estado.” (APPLE, 2011, p.85)

teriam significado e significância para os alunos das redes públicas do país, principalmente os estudantes das periferias.

Neste processo de aproximação e diálogo, quando reflito sobre a minha prática pedagógica, o cinema ganha destaque. Isto acontece, pois foi por meio dele que pude contribuir para a visibilização de memórias, histórias e traços importantes da ancestralidade de alunos que passaram por minha sala de aula. Através do cinema, alguns daqueles adolescentes puderam experimentar este processo de fala e escuta de fato e de forma inédita. Assim, ao longo deste capítulo apresentaremos como silenciamentos foram rompidos na constituição de um lugar, que se definiria como sendo de caráter estruturante, no qual se viabilizaria o processo de desulbaternização dos meus alunos. O mote do debate público e coletivo da cultura e da ancestralidade africana, alicerçado na implementação da Lei 10.639, foi o ponto de partida para um processo de aquilombamento, no qual, a conscientização de sujeitos pretos e pobres sobre os seus corpos e sobre suas potências poderiam impactar sua história. Não esquecendo a importância da Lei 13.006, de implementação do audiovisual como ferramenta pedagógica de ensino. Ao fim do processo, àqueles discentes compreenderam que suas memórias, história e narrativas seriam tão importantes quanto àquelas que estampavam os seus livros de História.

Particularmente a minha relação com a história pública, a história oral e o cinema me trouxeram até aqui. Posso afirmar que este trabalho se torna síntese do que já produzi profissional e academicamente. De minha monografia na Graduação intitulada “Vidas de Futebol: Os significados da prática futebolística para ex-jogadores das décadas de 1950 e 1960”,<sup>146</sup> em que a memória de jogadores de futebol fora foco da minha investigação e escrita; passando pelo trabalho que realizei no curso Por Telas, desenvolvido numa parceria entre a produtora Canto de Sala e o GRES Portela, em que fui inspirado a desenvolver o filme “Um Craque Esquecido”,<sup>147</sup> chegando à sala de aula da Escola

---

<sup>146</sup> Trabalho desenvolvido na graduação de História da Universidade Federal Fluminense no ano de 2013

<sup>147</sup> – No curta metragem em que apresento a história do meu avô, Paulinho Ladrão de Bola, que foi jogador profissional de futebol nas décadas de 1950 e 1960. Paulo Omena, viveu momentos vitoriosos, conquistou títulos e se destacou por conta de ser o primeiro ladrão de bola do futebol brasileiro, apelido dado por Luis Mendes, o comentarista da palavra fácil. Além de ter sido o primeiro jogador a conseguir o passe livre na história futebolística do Brasil. Ele começou sua carreira no Madureira Esporte Clube, passando por Botafogo de Futebol e Regatas, Clube Náutico Capibaribe, Canto do Rio Foot-Ball Club, chegando ao Fluminense Football Club e por último terminando sua trajetória da bola no Bonsucesso Futebol Clube. Além disso, frequentou a seleção brasileira de novos e a seleção carioca. Tudo isso, pode ser visto no filme com link a seguir: <https://vimeo.com/499017388>

Municipal Adalgisa Nery, local em que consolidei a percepção da potência deste caminho pelo #CinEscola, o cinema e a educação, sempre estiveram entrelaçados em minha trajetória. Se a história pública foi base para a minha prática docente desde o primeiro dia em que pus os pés em uma sala de aula na Rede Municipal, a educomunicação, o compartilhamento de saberes, o desenvolvimento de mídias fílmicas e o movimento de pertencimento dos meus alunos, ao tornarem-se protagonistas da prática cinematográfica, se consolidariam como a principal característica acerca do que penso ser uma aula “ideal” de História. Esta idealização ocorre porque a entendo como prática que efetivamente poderia impactar e dar espaço de fala a jovens que até então teriam vivenciado basicamente com processos de apagamentos em sua trajetória. Assim como a história e o cinema propiciaram que a minha voz, memórias e narrativas tivessem sido escutadas, o #CinEscola acabaria tomando para si a incumbência de visibilizar falas, corpos e memórias que as estruturas sociais vigentes trataram de subalternizar, mas que, ao fim do processo, seriam desulbaternizados, no momento que aqueles estudantes se empoderaram através de sua arte.

Ingressei na Secretaria Municipal de Educação como Professor de Ensino Fundamental em 2016 e meu pensamento sempre teve uma meta clara, com dois pilares. Em primeiro lugar, caso conseguisse replicar a oportunidade que tive aos meus alunos (A fazer filmes como aprendi no Por Telas), os mesmos poderiam experimentar, por meio da escrita, da produção, da filmagem e da edição de mídias fílmicas, uma situação de protagonismo inédita, tendo suas memórias e narrativas deslocadas de um cenário de silenciamento, para um contexto de visibilização. Em segundo lugar, por meio da produção destes filmes seria possível definir reflexões acerca dos processos de desulbaternização de memórias de sujeitos subalternizados, ao ponto em que se pudesse “oferecer uma posição, um espaço, de onde se pudesse falar e, principalmente, no qual pudesse ser ouvido” (SPIVAK, p. 14, 2014). Desta forma, a proposta passaria a contar com uma “aposta” no protagonismo, baseado no paradigma de autoridade compartilhada. Assim, mais do que ser compreendido como o resultado de um projeto docente, o #CinEscola pode ser entendido como via para reversão de processos de apagamento e de desulbaternização das memórias de jovens da periferia carioca, em Santa Cruz.

Não inventei a roda neste movimento. Por décadas a sétima arte foi utilizada em espaços de ensino formal e informal como ferramenta para o aprendizado, inclusive na própria rede municipal com vários núcleos espalhados por todas as coordenadorias

regionais de educação. É fato notório que o cinema ao longo do século XX teve o papel de “abrir a possibilidade de veiculação de cultura para as gerações que não tinham acesso à escola formal”. (PUC-RIO pp21).<sup>148</sup> No entanto, ao se tornar ferramenta de uma prática pedagógica em que objetivava-se criar espaços de fala para jovens historicamente subalternizados, ele teria ganhado o status de ser mais do que um mero recurso de uma prática pedagógica “inovadora”. No Projeto #CinEscola, que detalharemos na última parte desta sessão, o cinema e sua produção em sala de aula apresentam-se com toda a sua potência transformadora e formadora, consolidando-se como ponte de movimentos estruturantes de pertencimento, e do fomento e desenvolvimento da construção de identidades.

A produção de mídias fílmicas com os alunos da Escola Municipal Adalgisa Nery teria criado bases para que sujeitos subalternizados pudessem ter suas vozes amplificadas. Eles nunca foram invisíveis, mas viviam – e ainda vivem – em um cenário em que a regra é o apagamento e o silenciamento. Imaginem assim o impacto gerado ao serem entrevistados por um canal de televisão,<sup>149</sup> ou ao terem suas obras reproduzidas em mais de setenta festivais por todo o mundo.<sup>150</sup> Isto talvez, só se tornou possível, no momento em que hierarquias tradicionalmente presentes em salas de aula foram abolidas. A lógica da relação professor aluno precisaria ser ressignificada até um ponto, no qual, o estudante chegasse a ser efetivamente o protagonista da produção de conhecimento naquele espaço. A ideia era de que em um determinado momento, nem mesmo a minha mediação se faria necessária. E o marco para este entendimento passa pela prática da educomunicação que é:

um campo do conhecimento que possui seis dimensões (a) é uma epistême; b) refere-se à educação para recepção crítica de conteúdos da comunicação de massa; c) busca promover “ecossistemas comunicativos”, articulando ambientes virtuais e presenciais em uma teia educativa, baseada em encontros, comunidades interpretativas, fortalecimento de elos por meio da informação e da formação; d) insere-se na gestão participativa dos meios e defesa do direito à comunicação; e) diz respeito aos processos para formação de habilidades comunicativas; f) valoriza à compreensão do potencial educativo da comunicação social. Essas dimensões amplas são, por vezes, revisitadas e “recriadas” a partir de relatos de pesquisas e intervenções sociais,

---

<sup>148</sup> Texto capturado no site: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21766/21766\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21766/21766_3.PDF), em 17 de novembro de 2020 às 18:30.

<sup>149</sup> Material produzido por Fábio Judice contando as premiações nacionais e internacionais <https://globoplay.globo.com/v/9612301>

<sup>150</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-08/filme-produzido-por-alunos-da-rede-publica-do-rio-vence-festival>

Desta forma, é possível observar que a educomunicação (Há de se dizer que o termo será melhor debatido no capítulo à frente) propõem-se como uma intervenção a partir da base que defende a construção do saber por meio do desenvolvimento de uma educação para a mídia.<sup>151</sup> Neste contexto, o caminho para o fomento da autoridade compartilhada em sala de aula é facilitado, já que o professor e os estudantes produzem em conjunto conteúdos educativos, sob o paradigma de uma gestão democrática das mídias, das práticas e de ecossistemas que devem ser comunicativos, abertos e criativos em um primeiro momento. Caso a prática seja consolidada com sucesso, esta teria o potencial de gerar uma autonomia tal que em algum instante observaríamos alunos/artistas<sup>152</sup> autônomos na produção fílmica e por conseguinte, sujeitos detentores de ferramentas de construção de espaço de fala e escuta dali em diante.

As pesquisas sobre educomunicação e o seu campo em si vêm tomando forma e se consolidando desde a década de 1970 ao redor do mundo. Ao longo deste meio século, ganharam destaque a perspectiva de desenvolver conteúdos de mídia em projetos pontuais nas unidades escolares pelo Brasil, ou mesmo o fomento destas em ações em nível macro de Redes – como o caso do Estado de São Paulo que conta com uma disciplina “Tecnologias nas Escolas”<sup>153</sup>, desde 2020. São exemplos das práticas educucomunicativas as rádios escolares, os jornais comunitários, os web rádios virtuais, e uma série de outras intervenções possíveis, em que professores e alunos, de forma colaborativa, desenvolvem conteúdos midiáticos, sob uma perspectiva pedagógica formal ou informal. Quando refletimos sobre a sala de aula, as necessidades de desenvolvimento de potencialidades dos

---

<sup>151</sup> Uma das principais referências no debate da educomunicação é o Dr. Professor Ismar de Oliveira Soares. Professor da Universidade de São Paulo, Ismar um dos coordenadores e fundadores da disciplina na graduação sobre Educomunicação, apresenta em sua página do Núcleo de Comunicação e Educação diversas reflexões acerca da proposta educucomunicativa e de suas utilizações nas salas de aula. Ver <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducucomunicacao/texto.2.46.231>

<sup>152</sup> Ver BERGALA (2008). O autor apresenta em seu tratado, uma reflexão acerca da liberdade e do empoderamento do artista em relação à sua arte. Dentro da escola, compreendemos que ao apropriar-se de todas as etapas da produção audiovisual e, imbuídos de técnicas que sinalizavam uma autonomia do fazer cinematográfico, o aluno poderia ser classificado também como um artista. Daí a definição aluno/artista, categoria criada dentro deste projeto que corroboraria para a compreensão de que em um nível específico de empoderamento das práticas e técnicas, os docentes deixariam de necessitar até mesmo da mediação de um educucomunicador. Neste processo, a categoria não seria resumida somente ao fazer cinematográfico, mas, pensando a arte como forma de expressão que deva perpassar todo currículo e as disciplinas.

<sup>153</sup> ver <https://porvir.org/alunos-de-sao-paulo-terao-aulas-de-projeto-de-vida-e-tecnologia/>

estudantes, as demandas geradas pelo distanciamento dos currículos em relação à realidade dos discentes e a busca por intervenções pedagógicas que tenham significado e significância para os alunos, a prática torna-se ainda mais relevante.

Vivemos em meio à nativos digitais. Neste contexto, costumamos dialogar e interagir em sala de aula com jovens que desde a primeira infância tiveram acesso a diversas telas. É verdade que os alunos da Escola Municipal Adalgisa Nery, assim como outros moradores do Conjunto São Fernando, em virtude da pauperização da região, vivenciaram apenas parcialmente essa realidade. A maioria dos meus alunos, por exemplo, sequer havia pisado em uma sala de cinema até iniciarmos o Projeto #CinEscola. A maioria das crianças e jovens das Gerações Z e Alpha tem, em geral desde muito novos, acesso aos smartphones, aos tablets e às telas, com pouco ou nenhuma limitação por parte de seus familiares. Desta maneira, torna-se cada vez mais necessário que o planejamento e a execução de ações, projetos e conteúdos dialoguem com as mesmas velocidades ofertadas nos ambientes virtuais, nas redes e nas mídias, sob a pena de perder-se aderência e interesse dos alunos se insistirmos em trilhar um caminho oposto. Como apontam Silva e Longui:

o trabalho do historiador precisa adequar-se a essa nova realidade, da mesma forma que as metodologias de ensino dos professores que atuam com o ensino de História na educação básica, seja nas redes públicas ou privadas do país. [...]o historiador que atua como professor pode incorporar essas tecnologias nas suas práticas de aulas, estabelecendo, dessa forma, uma relação mais próxima com os seus alunos, que estão imersos nesse novo contexto digital. Espera-se que dessa forma esses jovens tenham mais interesse pelo conteúdo ensinado e que o processo de ensino e aprendizagem tenha um resultado mais positivo. (SILVA; LONGUI, p.147, 2017).

Além disso, desde o início, o cinema tem se favorecido de acontecimentos históricos e adaptações de clássicos da literatura. Então, diante deste cenário, porque não fazer, através da educomunicação um movimento inverso, em que a aprendizagem é potencializada através do cinema?

Neste contexto ganharíamos em diversas frentes. Desde o maior interesse dos alunos em relação ao ensino de História, passando pelo desenvolvimento de sua autonomia a medida em que se apropria das etapas de produção como ferramenta válida para desulbaternização de suas memórias e narrativas até chegarmos ao ponto em que os próprios discentes poderiam consolidar bases para que as suas vozes fossem efetivamente ouvidas. O chamado para esta prática é claro, como alerta Moletta (2014):

Assim como vivemos a revolução da escrita e a revolução da imprensa, hoje estamos vivendo a revolução tecnológica da comunicação do audiovisual. Todos os dias, assistimos a dezenas de vídeos pela internet, nos celulares, câmeras fotográficas digitais, iPads, iPhones, tablets, etc. Recebemos informações, nos entretemos, trocamos experiências, expressamos ideias e opiniões por meio de vídeos de curta-metragem. Mas até quando vamos protelar o estudo, a prática e o estímulo à produção dessa nova linguagem no âmbito escolar? Até quando vamos ficar só observando nossas crianças e jovens, já imersos nesse fluxo constante de aprendizado e compartilhamento audiovisual, criando, recriando e produzindo conteúdos audiovisuais sem um direcionamento didático pedagógico na sala de aula? (MOLETTA, 2014, p.9)

Com uma participação maciça e engajada dos estudantes o processo educativo e de empoderamento se daria de forma mais orgânica. Deste modo, teríamos na autoridade compartilhada da prática educacional um caminho potencial para o processo de desulbaternização das memórias dos sujeitos. No mais, como já foi debatido anteriormente neste trabalho, os estudantes são indivíduos de conhecimento imersos num mundo no qual modalidades de apresentação da história se sobrepõem.<sup>154</sup> Portanto, quando as mídias, sob a perspectiva de diálogo com o saber pedagógico, consolidam-se dentro de salas de aula, àquele espaço imediatamente abre-se para uma gama de possibilidades. Não é necessário nem forçarmos um paralelo com práticas tradicionais, como a figura clichê do “cuspe e giz”, para compreendermos a dimensão e a potência das práticas educacionais. Mesmo se pensarmos em metodologias ativas e novos métodos de ensino, a autoridade compartilhada da educação poderia oferecer um novo estágio para validação da relação professor aluno em sala de aula, em que o discente obteria uma autonomia tal que em dado momento deixaria de necessitar até mesmo da mediação do professor.

Neste ponto é importante frisarmos a necessidade de atentarmos para os objetivos que são propostos em ações pautadas na prática da educação. Para que esta se estabeleça efetivamente, é preciso apresentar, para além de seu formato colaborativo, um caráter crítico e não raso. Sob estes paradigmas, a educação pode ser uma protagonista da prática pedagógica, justamente por ter em sua essência o objetivo de fomentar alunos protagonistas e críticos. Os filmes quando produzidos pelos discentes têm, de forma inerente, a capacidade de ganhar um caráter de “reflexão crítica”, desulbaternizando assim memórias e narrativas. Como afirma Ferreira (2014), determinando o

---

<sup>154</sup> Ver (ABREU; CUNHA, 2018, p.114)

filme como produtor de reflexões históricas. Esse processo pode ser mensurado em duas principais situações. A primeira, pela repercussão desencadeada pelo filme, avaliada pelo debate provocado pelas críticas. A segunda, pelo impacto do filme no cotidiano escolar por meio dos materiais didáticos produzidos para o aluno, o que permite dimensionar a inserção do filme como prática metodológica de ensino, bem como assinala o diálogo com a orientação historiográfica. (FERREIRA, pp.26-27, 2014).

Aqui fica claro que nossa proposta é uma subversão do modelo de ensino e da “história oficial”. Esta, como afirmamos ao longo deste trabalho, é entendida como àquela apregoada nos currículos e apontada nos conteúdos programáticos das Redes de ensino pelo país. É a História cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio e que majoritariamente é encontrada nos livros didáticos, ou, como canta os versos do samba “História para ninar gente grande” da Estação Primeira de Mangueira de 2019, “a História que a História não conta, o avesso do mesmo lugar”.<sup>155</sup>

É fato que nas últimas décadas houve, especialmente nas universidades, um processo de revisionismo histórico que proporcionou reflexões e pesquisas de temas que abordavam a história de grupos historicamente silenciados. Tão importante quanto isto (e, de certo ponto, também por conta disso) é o fato de tais pesquisas estarem sendo realizadas por sujeitos que foram historicamente silenciados e que, até então, dificilmente tinham acesso à academia. Muitos desses pesquisadores só alcançaram o Ensino Superior pela primeira vez através de políticas afirmativas e de políticas de transferência de renda. Há algum tempo, portanto, faz-se pesquisas históricas que buscam dar voz à grupos subalternizados.<sup>156</sup> No entanto, estes avanços ainda se encontram de forma tímida nas orientações macro dos currículos que, por sua vez, mantém um papel de protagonismo ao nortear planos de aula e, principalmente, avaliações baseadas em eventos e figuras que encontram pouca ou nenhuma aderência em relação aos discentes.

Um exemplo desta falta de conexão entre o que tem significância e o currículo vigente pode ser apreendido na Cidade do Rio de Janeiro. Apesar de abrigarmos a maior festa popular do país, o carnaval carioca, este não é contemplado como conteúdo

---

<sup>155</sup> <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/estacao-primeira-de-mangueira/2019/#:~:text=Cientes%20de%20que%20nossa%20hist%C3%B3ria,eterniza%20o%20sorriso%20da%20Monalisa>.

<sup>156</sup> Um bom exemplo é a titulação do Jongo como Patrimônio imaterial brasileiro, título concedido ao Iphan às comunidades jongueiras. As mesmas conseguiram o título com grande apoio, por exemplo, do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/59>



obrigatório em disciplinas como Artes, ou História da Secretaria Municipal de Educação.<sup>157</sup> Desta forma, um tema de alta abrangência e que poderia proporcionar representatividade aos alunos – especialmente aos de periferia que têm na festa a catarse que o carnaval de rua traz com as saídas de blocos, as fantasias, e a demonstração anual da força de nossa cultura popular – vive sob a dependência exclusivamente da consciência e do entendimento do professor em inserir o conteúdo “eletivo” entre os assuntos obrigatórios e que com certeza serão exigidos em avaliações externas. Assim, enquanto não houver políticas públicas que tenham como objetivo claro o desenvolvimento de um ensino que valorize a cultura popular de forma específica e que seja antirracista em sua essência, em especial na Educação Básica, ainda teremos a incômoda presença de uma “história oficial” que é pouco ou nada significativa aos nossos alunos.

No momento em que desenvolvemos uma História Pública, dando protagonismo às memórias dos discentes, o processo começa a se modificar. Deste modo, passa-se a gerar o pertencimento dos estudantes àquele projeto e espaço, em que poderíamos, para além de utilizar narrativas fílmicas como prática metodológica, dialogar com livros e outras ferramentas, como propõe Ferreira (2014), citado acima. Nesta perspectiva, o conteúdo programático não é ignorado, mas passa a ser pensado em outra dimensão, já que os discentes e suas vozes, as quais foram por muito tempo subalternizadas, passam a ocupar um espaço de protagonismo na construção e no fazer de uma história do tempo presente.

Além disto, se realizada em consonância com os estudos ligados ao giro decolonial, a terminologia gramsciana de subalternidade e os autores que trabalham história pública, a prática educacional nos permite perceber a construção de um espaço dialético e dialógico. Espaço este em que os sujeitos que participam da prática a fazem sob uma autoridade compartilhada, tendo suas vozes escutadas em um processo e desulternização de suas memórias. Neste aspecto, a proposta de viabilizar que alunos aprendam sobre construção de filmes, entendendo aquilo que está por trás – os bastidores e os processos – empoderando-os como criadores de roteiros sobre suas próprias histórias, “senhores” de suas próprias narrativas e as chefias na produção de um set de filmagem é, sob o entendimento decolonial, uma válida busca pelo fomento de um espaço de transformação.

---

157

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12833786/4323364/ApresentacaoPriorizacaoCurricularHistoriarevisado.pdf>

É evidente que a mudança na lógica do ensino não ocorrerá do dia para noite, num estalar de dedos. O processo de ascensão burguesa, como já foi dito, e a modificação de pensamento provocada pelo crescimento do novo grupo no país, levou mais de trezentos anos para se concretizar, se firmando no poder. Logo, o trabalho de reflexão, de conscientização e de ação – e levando-se em conta que este ocorra em lugares de fala onde os sujeitos serão ouvidos – demandarão tempo, mas se realizados de forma sistemática, dando a escala de uma política pública, poderão trazer de forma inerente indicativos de que seria possível definir bases estruturantes de transformações sociais. Projetos como o #CinEscola, que debateremos na próxima sessão, são acima de tudo sementes plantadas e regadas, através de muita luta e disputa.

Sob esta prática de diálogo, de debate e de entendimento da educomunicação é possível refletirmos inclusive acerca do próprio papel da escola neste processo. Partimos do pressuposto que a:

educação significa educar para a sociedade. E a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social. E também educar para a convivência social e para a cidadania, para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres do cidadão [...] a escola, além de dedicar-se a ensinar os saberes científicos e a habilitar pessoas para a vida profissional, deve ter um objetivo maior, o de preparar as pessoas para o exercício de seus direitos. Dos direitos humanos, direitos de cidadão, ou seja direitos civis, sociais e políticos. (PERUZZO, p.211, 2000)

Por estes motivos ao utilizarmos a educomunicação como prática pedagógica torna-se urgente compreendê-la no processo de forma política, no sentido de que a mesma tem intrínseca a ela uma vertente revolucionária. A história pública, assim como a prática educacional, ganham em potência caso seja reflexiva, isto é, caso professores e alunos que a desenvolvem possam destacar nas ações, reflexões. Isto, de forma constante e que remeta ao local onde ela é desenvolvida, por quem ela é desenvolvida e como ela é desenvolvida, sob uma ótica de valorização de múltiplos saberes. Este perfil educativo, em escala, teria inclusive o potencial para tornar-se uma política pública, se em nível macro estabelecessem-se fomentos para a prática audiovisual em sala de aula, bem como a capacitação dos docentes para atuarem como mediadores desta prática.

Quando aponto a mediação do professor na prática educacional, não compreendo a mesma como uma desvalorização do docente, que “deixaria de ser o centro”

do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do saber em sala de aula. Nestes tempos nos quais cresce a desinformação por meio de *fake news* que permeiam a sociedade através de diversas fontes e mídias, em contextos em que os discentes têm acesso a estes dados, mas na maioria das vezes desconhecem a diferença entre informação e opinião torna-se

importante que o professor seja um mediador que oriente os seus alunos a entenderem os preceitos básicos da história do cinema, o papel que ele cumpre na sociedade, na apreensão da realidade e percebam os códigos, mesmo que sejam os básicos, da linguagem cinematográfica. O professor ao escolher o filme deve levar em consideração o que o filme viabiliza de debate histórico a respeito dos contextos culturais, políticos e sociais de diferentes épocas, com qualquer outro documento. (SILVA; LONGUI, p.161, 2017).

Desta forma, se por um lado o processo de ensino e aprendizagem ganha sujeitos ativos sob o paradigma de uma autoridade compartilhada, os atos de planejar, recortar, indicar caminhos e, principalmente, mediar a ação serão funções do professor até determinado ponto, no qual, o processo desenvolvido pelo #CinEscola que será abordado na última sessão deste capítulo.

Quando refletimos acerca da educomunicação, surge a figura dos professores/educadores. Nesta perspectiva, o fazer pedagógico é atravessado por uma dimensão que exige novos paradigmas da *praxi* docente. Desta forma, “o educador reconhece que não há mais o monopólio da transmissão de conhecimento, e que não é só o professor quem tem o direito da palavra”.<sup>158</sup> Os professores/educadores são profissionais que

defendem o uso de comunicação como um meio eficaz para ampliar as ações voltadas para a cidadania, o que inclui a melhoria da qualidade de vida e a ampliação das formas de expressão de todos os membros de uma comunidade. [...] caracteriza-se, contudo, não como professores, mas como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas, preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. Denota-se uma preocupação com a democratização do acesso à informação, utilizando-se a atuação profissional como meio para a formação de valores solidários e democráticos, para a transformação do ambiente em que vivem. (SOARES [1999]).

---

<sup>158</sup> SOARES, Ismar de Oliveira. “O Perfil do Educador”. Capturado do site <https://www.nceusp.blog.br/educacao/texto-3/> em 15 de setembro de 2020.

Assim, podemos aferir que a autonomia dos discentes, a possibilidade de fomentar a cocriação e a autoridade compartilhada serão sempre paradigmas destes professores. Desta forma, é possível consolidar as bases para nossa última sessão, na qual descreveremos e analisaremos o Projeto #CinEscola como um estudo de caso de uma proposta educacional, que tinha como objetivo fomentar um processo de desulbaternização de sujeitos historicamente alijados, através do desenvolvimento de uma história pública, pautada na criação de produções audiovisuais. No entanto, antes disso, faz-se necessário compreender o sentido que o cinema em si estabelece, já que, a princípio, essa expressão seria apenas uma das possíveis ferramentas da prática da educação, contudo, a longo da ação investigada, potencializa-se como uma linguagem artística a qual fomenta e proporciona o processo de desulbaternização de sujeitos.

### **3.2. O cinema como ferramenta da prática educacional.**

Como foi apontado anteriormente, a análise de práticas educacionais nos proporciona a observação de uma gama de intervenções, ações e projetos que se baseiam pela produção de material midiático em processos de autoridade compartilhada entre professores e alunos. Esta definição sugere uma série de ferramentas que podem ser apropriadas pelo educador, entre essas, uma das mais potentes é o cinema.<sup>159</sup> Apesar de sua aplicação pedagógica na proposta de educação, o cinema nacional, por lei, já deveria estar presente nas salas de aula fazendo parte dos conteúdos programáticos e dos currículos das escolas do país. Desde 2014, a Lei 13.006, que se propunha como complementar da LDB, assegura que: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.<sup>160</sup> Embora esta legislação não seja amplamente divulgada, a velocidade das mídias fílmicas e sua adesão em relação às novas gerações altamente ligadas às interações com as telas

---

<sup>159</sup> Outra definição válida para a educação estaria na lógica de que esta se daria sob um processo que promova “a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todos as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar” (SOARES, [1999], Capturado do site <https://www.nceusp.blog.br/educacao>, em 15 de setembro de 2021. Desta forma, o cinema seria apenas uma das ferramentas do processo educacional. A perspectiva da criação e da quebra sistemática na hierarquização da relação professor/aluno em sala de aula ganhará destaque neste capítulo, devido a sua utilização como recurso do Projeto #CinEscola, apresentado na última sessão deste trabalho.

<sup>160</sup> Ver(BRASIL, 2014)

fazem do cinema uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas por professores em seus planejamentos na atualidade. Caso se decida pensar na criação fílmica em parceria entre professores e alunos, o cinema pode ser vislumbrado em uma posição que vai além da simples adesão como elemento de um plano de aula. Em sua potência como arte

partimos do pressuposto de que o cinema é uma linguagem; sendo linguagem, através dela podemos nomear e construir uma visão de mundo. Como o cinema é um fenômeno presente em vários grupos, culturas, sociedades e universos sociais, é possível desenvolver uma perspectiva ampliada da existência humana: um ponto de vista total a partir da sua compreensão. (ALVES NETO, 2015, p.1 )

A partir desta característica, é possível mensurar a “arte de fazer cinema” como tendo um fim em si mesmo, já que o mesmo “é uma linguagem” e “constitui visão de mundo”. Por conseguinte, ela teria a potência de fazer do indivíduo que o produziu um sujeito autônomo e protagonista de sua própria história. Porém, antes de analisar as potencialidades da produção fílmica em um contexto de autoridade compartilhada devemos compreender o potencial do cinema em si, mesmo que o professor mediador pense nele somente como uma ferramenta pedagógica.

Partindo deste pressuposto, um primeiro nível de compreensão da importância do cinema e de sua indústria dentro e fora da sala de aula está no binômio cinema-história. Quando se tem em mente o objetivo de construir uma história pública e utiliza-se o cinema para isto, é necessário compreender que o ato de reproduzir filmes não será em momento algum um simples apêndice ou uma plataforma para a construção da história que se propõe, mas, sim, que o cinema acabará por estabelecer uma relação dialética na própria construção da História. Isto acontece porque:

o Cinema se mostra simultaneamente como ‘fonte’, ‘tecnologia’, ‘sujeito’ e ‘meio de representação’ para a História. No seu aspecto mais irredutível o Cinema – incluindo todo o imenso conjunto das obras cinematográficas que já foram produzidas e também as práticas e discursos que sobre elas se estabelecem – pode ser considerado nos dias de hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico. (BARROS, 2014, p 18 e 19).

Quando analisamos o cinema em meio educativo como um todo, e no ensino de História em particular, este deve ser compreendido como um elemento que é moldado, mas que também molda a prática. Assim, o meio de representação gerado pelo cinema transcende a circunscrição da sala de aula e do próprio processo educacional. Portanto, gerando impacto sobre o meio educativo que o evocou, mesmo que o professor que o tenha evocado não

measure esta potência.<sup>161</sup> O cinema escancara as portas para desenvolverem-se bases para a desulbaternização de sujeitos, a partir da sala de aula.

Desta forma, desenvolvem-se ações que diminuiriam a distância entre a “história oficial” e uma “história significativa” para os discentes, ao mesmo tempo que facilitaria o fomento da construção de uma história pública. Se o movimento de revisionismo realizado por pesquisadores nas últimas décadas ainda não se encontra consolidado como elemento sistemático do ensino de história na educação básica, o ato de fazer cinema e de dialogar a sétima arte com a história pode trazer enormes benefícios na mitigação deste hiato ainda existente entre as pesquisas realizada sobre sujeitos e grupos subalternizados e os sujeitos subalternizados que frequentam as salas de aula do país.

O cinema impacta as relações da prática pedagógica e, por sua linguagem mais acessível ao discente, provoca rupturas nas hierarquias existentes entre professor/aluno. Um filme exibido em uma aula de história tem como bônus e/ou ônus a capacidade de auxiliar na construção de “verdades” que, se não problematizadas, mediadas e contextualizadas, correm o risco de serem absorvidas pelos alunos, sem a devida crítica ao contexto da filmagem, aos interesses políticos, culturais e econômicos desta, entre outros aspectos. Isto acontece graças ao impacto que a sétima arte possui sobre a própria história no século XX. Assim, pode-se compreender que

o cinema é ele mesmo um “agente histórico” importante, no sentido de que termina por interferir na própria História de diversas maneiras – seja por intermédio de sua indústria, seja pela formação de opinião pública e de influências na mudança de costumes, seja por meio daqueles que dele se utilizam para objetivos diversos, como os próprios governos e os grupos sociais que, com a produção fílmica, impõem seus discursos, pontos de vistas e ideologias. (BARROS, 2020, p.180).

É necessário frisar, no entanto, que o cinema é agente,<sup>162</sup> mas também produto da história, com a capacidade de apresentar visões da sociedade que o produz. Nesta perspectiva, ele

---

<sup>161</sup> A partir de uma fonte fílmica, e a partir da análise dos discursos e práticas cinematográficas relacionados aos diversos contextos contemporâneos, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade. [...] O cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um ‘meio de representação’. Por meio de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. (BARROS, 2020 p. 178 e 179).

<sup>162</sup> se o cinema é ‘agente da história’ no sentido de que interfere nela direta ou indiretamente, ele também é interferido todo o tempo pela história, que o determina em seus múltiplos aspectos. Vale dizer, o cinema é ‘produto da história’ – e, como todo produto, um excelente meio para a observação do ‘lugar que o produz’, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define sua própria linguagem possível, que estabelece seus fazeres, que institui suas temáticas. Por isso, qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou uma

encaixa-se perfeitamente nos paradigmas da educomunicação, por sua potência em apresentar produtos passíveis de serem desenvolvidos sob um cenário de autoridade compartilhada. Ao mesmo tempo, ao ser reflexo de quem o desenvolve em sala de aula, as mídias fílmicas ganham uma posição privilegiada em projetos e ações que visam fomentar processos de desulbaternização, já que acabam por configurarem-se como meio e espaço de fala para sujeitos subalternizados. Nestes termos, cabe ao educador dar vulto a algumas análises imprescindíveis acerca do produto criado em sala de aula, a saber: em que lugar o filme foi desenvolvido, quem o desenvolveu e com que propósito ele foi desenvolvido.

Quando se focaliza o contexto em que promovem-se as práticas pedagógicas que envolvem o cinema, torna-se imprescindível compreender o que o mesmo representa para a cultura contemporânea em nosso país. Esta relação de agente e objeto que alterna-se e complementa-se entre cinema-história tem uma página à parte no Brasil. Com políticas estatais que visavam do incentivo ao fomento, com a participação direta e/ou a indireta do Estado no financiamento das produções nacionais, o país presenciou uma retomada em sua produção cinematográfica nas últimas três décadas. Quem vivenciou este processo de revitalização da produção brasileira de cinema, na última década do século XX, pôde observar um cenário que teria apresentado “grandes mudanças, oscilando da profunda crise à incontida euforia”.<sup>163</sup> Assim, ao compreendermos as reviravoltas do cinema nacional a partir da década de 1990, nos é permitido apreender como o próprio cinema (e o seu novo papel como protagonista de políticas para a cultura) se estabeleceria dentro do projeto cultural brasileiro contemporâneo.

Como uma indústria que impacta a história, mas que também é impactada por ela, o cinema nacional em seu prisma comercial encontrava-se em vias de extinção há trinta anos. Sua ocupação de mercado representava cerca de 1% antes da promulgação da Lei Rouanet, em dezembro de 1991.<sup>164</sup> A partir deste marco ocorreram importantes modificações em que o Estado atuaria mais ou menos de acordo com a sua característica. Visto que, no sentido da presença de incentivo e renúncia fiscal quando era de cunho liberal nos Governos Collor e FHC; com um aporte maior no fomento e apoio através do

---

pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu. (BARROS, 2020, p.180).

<sup>163</sup> Ver (IKEDA, 2015, p.9)

<sup>164</sup> Ver (IKEDA, 2015, p.15)

fortalecimento de agências reguladoras, com recursos estatais, durante o mandato do Presidente Lula. Mesmo com divergências, independente de seu viés econômico, a dar subsídios que garantiriam a manutenção e o crescimento das produções cinematográficas no Brasil.

No entanto, é importante compreender que neste processo estabeleceram-se novos paradigmas para o cinema nacional, a ponto de ser possível localizarmos um momento de virada da própria compreensão do “sentido do fazer cinema” no país.<sup>165</sup> Neste período – durante o primeiro Governo Lula (2003-2006)<sup>166</sup> – a sétima arte alcançaria um lugar de destaque na política cultural, que mantém-se até hoje, a despeito dos ataques que a cultura tem sofrido especialmente nos três últimos anos, durante o Governo Bolsonaro. Àquela altura,

os programas e as ações desenvolvidos pelo Ministério da Cultura partiam de uma concepção ampliada de cultura, trabalhando-a em três dimensões: como produção simbólica (diversidade de expressão e valores), como direitos e cidadania (inclusão social pela cultura) e como economia (geração de renda e empregos, regulação e fortalecimento dos processos produtivos da cultura. (IKEDA, 2015, p.100)

Sob este contexto, o cinema nacional, tido como um dos carros-chefes do programa cultural vigente, encontrou um filão, no qual, se reestabeleceria. Mais que isto, como este fomento ocorreria dentro de bases em que não apenas o investimento em modelos comerciais seriam financiáveis, foi possível estabelecer, por meio de mecanismos de leis de fomento de audiovisual, o aumento de produções independentes e de temas variados. Um elemento que dá indícios para esta leitura, que entende ter havido um alargamento do que poderia ser exemplo de “obra financiável”, é que quase 80% dos filmes lançados entre os anos de 1995 e 2009 contavam com investimento de alguma forma de captação de recursos direto ou

---

<sup>165</sup> Na próxima sessão apresentarei com mais detalhes o Projeto Revelando Brasil e como este teve influência sobre o Projeto #CinEscola. Por agora é importante compreender que sob o comando do Ministro Gilberto Gil no Ministério da Cultura, desenvolveu-se uma proposta de expansão do cinema em diversas cidades do país, sob dois pilares: a projeção de películas em regiões que não possuíam cinemas, com a organização de sessões em praças, escolas, igrejas, etc, e o fomento para o desenvolvimento de conteúdos fílmicos de produção independente, que contavam com moradores destas regiões, capacitados por meio de oficinas, liderando todas as etapas da produções de seus próprios filmes.

<sup>166</sup> em contraste com o modelo de inspiração liberal, em que o papel do Estado era, no máximo regulador, deixando a iniciativa das ações para o mercado, na expressão típica do modelo de financiamento indireto das leis de incentivo fiscal, o governo Lula propunha um novo modelo de gestão cultural, em que o Estado passava a ser mais ativo na formulação e execução das políticas culturais. [...] uma das diferenças mais visíveis do novo governo estava em atuar com base em uma nova definição conceitual para a cultura, levando em conta sua dimensão antropológica, isto é, para além meramente das artes e das letras, mas essencialmente incluindo os modos de vida, os direitos humanos, os costumes e crenças. (IKEDA, 2015, p.100)



indireto no país (IKEDA, 2015. p. 207). Como no mesmo período houve também o aumento de produções independentes, isto nos faz crer que o cinema nacional passaria a ser compreendido dentro de um novo prisma, mais amplo na difusão, em relação a sua temática, recortes e gêneros.

De forma concomitante a este processo, o avanço tecnológico e a explosão do número de usuários de redes sociais aproximaria indivíduos sem nenhuma prática cinematográfica das primeiras experiências de produção. Se há pouco mais de meio século o Cinema Novo, com ícones como Glauber Rocha, defendia o lema “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”,<sup>167</sup> nos anos de 2010 com o fenômeno da explosão da produção e da venda de smartphones no Brasil. Isso foi garantido e se popularizou, ao menos a primeira parte desta sentença, ao propiciar a posse de filmadoras<sup>168</sup> que estariam ao alcance da maioria dos brasileiros.

Não entrarei no mérito de conceituar o que poderia ser compreendido como produção cinematográfica. Há diversas definições, com prismas e compreensões amplas demais que não contribuiriam diretamente com este trabalho e por esta razão o conceito não será debatido. Porém, visando o ponto focal do tema proposto, limito-me a apresentar esta “nova” viabilidade de se fazer cinema que fora concedida a sujeitos que nunca tiveram a oportunidade de aprofundarem-se em estudos de cinematografia.

A partir disto, a definição de alguém como sendo um “cineasta amador” pode ser realizada mesmo quando falamos naqueles indivíduos que filmam cenas do cotidiano à priori para si. Mesmo esses estão criando e armazenando memórias e por conta disto teriam a capacidade (de forma mais ou menos despretensiosa) de apresentar para outros um olhar, uma realidade, uma interpretação do momento e uma “verdade” específica. Da mesma forma que se faz em uma grande produção com orçamento estratosférico da para produção. Fazemos esta reflexão baseados na ideia de que é possível afirmar que,

---

<sup>167</sup> <https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/cinema-novo-uma-camera-na-mao-e-uma-ideia-na-cabeca>

<sup>168</sup> Em sua 31ª pesquisa anual do Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Fundação Getúlio Vargas no início de 2020, apontou-se que naquele momento haveria cerca de 424 milhões de dispositivos digitais em uso no país. Estes dados incluem computadores, notebooks, tablets e smartphones, todos que, de forma geral, apresentam câmeras em sua composição. Deste total 234 milhões seriam smartphones, consolidando uma proporção de mais de um aparelho por habitante do país. Capturado no site <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgv>, em 15 de outubro de 2021.

“na medida em que a criação de uma imagem visa, em última instância, à sua contemplação futura, podemos compreender que tal gesto tem como motivação a possibilidade de apreender um momento vivido para que ele possa ser revisitado posteriormente. Nessa perspectiva, a imagem, em si, traduziria um desejo humano de permanência, de uma ‘necessidade primitiva’ de vencer o tempo pela perenidade da forma” (ALVES NETO, 2015, p. 254)

Isto posto, assim como quando escrevemos um livro, uma monografia, uma dissertação ou tese, o ato de filmar algo pressupõe, quase sempre que esta filmagem deverá ser vista por terceiros. Filmar algo traz de forma intrínseca à esta ação a percepção e o olhar de quem filma sobre a relevância do que é filmado, a fim de contar algo para alguém. E é exatamente este o gerador da idealização das produções cinematográficas em geral.

Esta reflexão sobre produções fílmicas cotidianas é somente o ponto de partida para compreendermos a significância e a importância da produção de mídias por alunos em uma sala de aula, em especial quando estes foram historicamente silenciados. Se for possível mensurarmos a potência destes registros para o processo de construção de memórias em uma primeira instância, e do desenvolvimento de expressões artísticas em uma análise final, conseguiremos compreender que efetivamente seria possível um processo de desulbalternização de memórias. Desta forma, existiria a viabilidade de através de projetos que resultam na produção de mídias fílmicas por discentes, realizados por meio de propostas educacionais, como desenvolvemos no Projeto #CinEscola, serem a plataforma para esta mudança.

De forma paralela, trazemos um caso a título de exemplificação e reflexão das questões que envolvem a memória. Bosi (2016), em seu texto “Cinema como lugar de memória: reflexões a partir de filmes amadores Super-8 retomados no curta Supermemórias” analisa como o cineasta cearense Danilo Carvalho desenvolveu no ano de 2010 um curta metragem ensaístico denominado “Supermemórias”. No esforço em apresentar o cotidiano de uma parcela daquela sociedade, com objetivo de apreender um “lugar de memória” da cidade de Fortaleza, Carvalho realizou uma chamada pública solicitando voluntários que pudessem ceder por empréstimo rolos Super-8 que estivessem guardados em suas casas. A partir deste movimento foi possível produzir um filme com recortes de “cerca de 400 rolos Super-8 emprestados por mais de 40 famílias” (BOSI, 2016, p.246). Segundo o diretor a produção final traria:

potencial para a elaboração daquilo que chamou de **“memória coletiva da Fortaleza utilizada** (grifo meu) ao convocar esse material fílmico privado para compor uma nova obra cinematográfica, que reúne dezenas de acervos familiares em um único arquivo, e forma o material bruto de Supermemórias. Porém, há algo ainda mais potente no gesto do diretor ao reunir tal material fílmico, algo que aponta na direção de um projeto estético e político implicado na defesa do próprio cinema. Carvalho devolve movimento a imagens que estiveram adormecidas nessas estreitas películas, impossibilitadas de serem vistas e, assim, também age no sentido de “guardar o cinema da sua condição de desaparecimento”. (BOSI, 2016, p 250).

Desta observação, fica latente a possibilidade de retomar memórias ao visibilizá-las. Não somente isso, existe um entendimento que a memória é tanto coletiva quanto individual, remetendo ao trabalho já citado anteriormente de Halbwachs (2013). Paralelamente, pôde-se reconfigurar um espaço de fala de um grupo que teria perdido este lugar, ou mesmo ignorava sua existência, já que parte significativa do material estaria há anos sem uso.<sup>169</sup> De forma semelhante, ao produzir em sala de aula curtas documentais, sob o paradigma educacional, se teria tornado possível o fomento de um contexto no qual temáticas, formas, estilo e olhar do material produzido se desdobrariam em dois elementos estruturantes. Em primeiro lugar, a definição de um lugar de fala em que sujeitos subalternizados puderam ser escutados efetivamente, com a mitigação de silenciamentos ao ponto em que suas memórias passariam a ser visibilizadas e ganhariam destaque na composição da uma memória coletiva. Em segundo lugar, a consolidação da autonomia destes sujeitos, que em dado momento tornarem-se protagonistas da ação (ao desenvolverem todas as etapas da produção dos curtas), e assim passaram a sofrer um processo de desulternização de suas memórias, redefinindo-se como alunos/artistas e autores de sua própria história.

Frisamos a categoria aluno/artista, pois, ao pensar, escrever, filmar, produzir e editar uma mídia fílmica, um discente deixa de ser um “simples aluno”. Ao menos artisticamente este passa à categoria de cineasta, de artista, e, por conseguinte, pode e deve ser visto como sujeito autônomo por meio de sua arte. Se Spivak (1988) trata como característica de um indivíduo subalterno o fato deste não ter lugar para falar e ser ouvido,

---

<sup>169</sup> É importante entendermos que Bosí ao relatar a experiência do diretor Daniel Carvalho salienta que esta memória coletiva não deve ser generalizada e que faz parte da memória de uma elite. Ora, se mesmo um grupo privilegiado (que detêm outros meios de expressão e de possibilidade de fala) ao passar pela experiência de remontar suas memórias individuais tiveram ganhos na consolidação de uma memória coletiva, quanto mais teria a ganhar jovens de periferia que tiveram o apagamento de suas memórias como regra.

o cinema documental desenvolvido nas salas de aula teria a potência de mitigar este cenário, criando este espaço de fala. Neste ponto, partimos do entendimento de Alves e Azevedo (2016) que afirmam a capacidade dos documentários de visibilizar a memória do sujeito que o produz, tornando, portanto, possível um processo sólido de construção de narrativas deste sujeito. Os autores apontam que:

um aspecto específico do cinema documentário: sua capacidade de dar visibilidade à memória de seus produtores (como um arquivo de imagens), ao mesmo tempo em que remodela os acontecimentos que compõem sua narrativa. (ALVES; AZEVEDO, 2016 p.122)

Desta forma, retomamos os dois elementos citados acima: a consolidação das memórias e a autonomia dos alunos/artistas. As produções fílmicas documentais produzidas em sala de aula de escolas públicas em regiões periféricas do país trazem em si, de forma inerente, a possibilidade de viabilizar um diálogo entre as memórias<sup>170</sup> demandas e apagamentos vividos por alunos. Assim, a produção de curtas documentais realizada por sujeitos subalternizados ganha ainda mais significância, pois esta viabilizaria que a sua memória interior, suas demandas, seus anseios e aquilo que lhe é importante internamente encontrassem espaço e protagonismo na memória coletiva, exterior e social. Com a autonomia consolidada em uma nova etapa de relação professor/aluno sob os termos anteriores de uma autoridade compartilhada, se daria, assim, o fomento para a desulbalternização destes sujeitos.

Os alunos, nesse contexto, encontrariam na arte o espaço para sua autonomia, rompendo com o apagamento, um dos mais importantes elementos que tornam suas memórias subalternas. Este processo se dá, pois, ao trabalhar-se de forma paradigmática a ideia da autoridade compartilhada, com ferramentas de trabalho que possuem perspectivas artísticas como um todo, e do cinema de forma específica, pode-se chegar a um momento em que a autonomia e o processo de criação ganham forma, a ponto de a mediação do educador deixar de ser essencial. Ora, se os alunos passam a desenvolver todo o

---

<sup>170</sup> que a memória é sempre uma negociação entre a memória individual e a memória coletiva. Essa, por sua vez, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ao mesmo tempo em que a memória individual se reporta a pontos de referência que são fixados pela sociedade, nossas lembranças individuais estão ligadas a nossas experiências individuais. Isto é, não lembramos-nos senão do que vimos, vivemos ou sentimos. Em suma, o indivíduo possui duas memórias que estão entrelaçadas: a memória interior (interna, pessoal, autobiográfica) e a memória exterior (social, histórica), bem mais ampla. (ALVES; AZEVEDO, 2016, p. 126)

processo de produção dos curtas-metragens, são autônomos e têm lugar de fala para falarem e serem ouvidos, temos caracterizada uma base para a desulbalternização destes sujeitos, à medida que consolidam as produções fílmicas.

Isso acontece, pois, ao longo do processo de mediação e da apropriação dos discentes em relação ao fazer fílmico, torna-se possível, como veremos na última sessão deste capítulo, o desenvolvimento de produtos genuínos feito por estudantes. Estes se dão em primeiro lugar porque o próprio ato de fazer cinema pressupõe em um determinado estágio uma autonomia em relação aos conteúdos e programas pedagógicos. Isto porque:

a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. [...] A arte, para permanecer arte, deve permanecer com um fermento de anarquia. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem **a experiência do “fazer” (grifo meu)**. A arte não pode ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. (BERGALA, 2008. P.29, 30)

Esta essencialidade proporciona uma transcendência do espaço escolar. Por conseguinte, também modifica a relação pedagógica entre professor e aluno, mesmo quando pensamos em mediação e em práticas educacionais. Desde já frisamos que não compreendemos este movimento como algo que desabone ou desvalorize a prática docente, ao contrário, entendemos que este seria um dos objetivos finais de um educador: valorizar a arte e dar autonomia para seu aluno, visando que este não venha precisar de você.

Chegando ao relato da prática, precisamos afirmar que a produção fílmica em sala de aula tem um fim nela própria. Se no ponto de partida a história pública, dava-se como “primeira estação” da ação do #CinEscola, para o desenvolvimento da ação, é possível, ao analisarmos de perto, um determinado momento, na qual, as atividades de escrita, filmagem, direção, produção e edição dos curtas-metragens passam a refletir, de forma autônoma, a produção dos alunos-artistas. Esta percepção partindo de um educador, de um professor, é uma quebra de paradigma, que inviabiliza qualquer contexto baseado em zonas de conforto,<sup>171</sup> ou regulamentação da sala de aula no sentido de tutela. Por fim, terminamos

---

<sup>171</sup> talvez fosse preciso começar a pensar mas não é fácil do ponto de vista pedagógico - o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca

essa sessão para abrir espaço ao entendimento do como foi feito o #CinEscola e todo desdobramento dentro e para fora da escola.

### **3.3 – O Fazer cinematográfico do #CinEscola**

É importante explicitar que essa subseção tem como objetivo ser mais do que um estudo de caso, mas, sim, apontar as possibilidades que outros companheiros de classe possam desenvolver em projetos semelhantes dentro de suas Unidades Escolares. Ao fim, em anexo, colocaremos o produto que é fruto dessa dissertação, um pequeno manual para que outros professores possam desenvolver produções com seus alunos. O #CinEscola é um projeto de audiovisual desenvolvido com alunos de 9º ano da Rede de Ensino Municipal do Rio de Janeiro e executado em forma de oficinas, em que os estudantes têm a oportunidade de registrar suas próprias narrativas no formato de curtas-metragens. Um dos seus objetivos é promover a valorização de múltiplas identidades, narrativas, territorialidades, sociabilidades e construir o que chamamos de história pública, tornando-se um meio fundamental para o processo de desulbaternização dessas vozes. O #CinEscola baseou-se no tripé de ação: empoderamento, capacitação e visibilidade.

O primeiro momento a partir da costura com a aula de história foi de extrema importância. Iniciamos articulando conteúdos da BNCC de história e do cinema, pensando sempre na história ligada ao fazer cinematográfico. O ponto de partida deu-se na aula de “Crise do Império”, em que debatemos a possibilidade de construção de múltiplas narrativas acerca da Abolição da escravatura para apresentar os conceitos de memória e memórias subalternas. Nessa ação, pudemos utilizar sambas enredo que retratam o período. Isso serviu para mostrar que um fato histórico pode ser contado a partir de diversas perspectivas. Além disso, durante o curso pudemos abordar outros conceitos históricos em debates feitos pelos alunos acerca de conteúdos como: “o papel da mulher na sociedade”, “os problemas do patriarcado na construção de identidades”, “o tempo histórico”, “as novas mídias”, “os lugares de fala”, “a história do cinema”, além da exibição de filmes nacionais, contemplando a Lei Federal nº 13.006.

---

de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes." (BERGALA, 2008,p 34-35)

A partir dos filmes assistidos, os alunos puderam debater questões técnicas ligadas ao cinema, como: narrativa e posição de câmera, desenvolvimento de argumentos para defesa de suas narrativas, elaboração de roteiros com ajuda de profissionais do cinema, oficinas de pré-produção por meio de trabalho coletivo de alunos e profissionais da área de cinema, definição e programação de ações com o máximo de organização possível. Ainda oportunizamos módulos de aulas práticas e teóricas de Direção, Produção, Fotografia, Som, Edição, Direção de Arte, Produção para Mídias Sociais, Montagem, *Storyboard*, *Pitching*.

É importante ressaltar que o #CinEscola só surgiu pois havia previamente participado de um curso de formação, oferecido pelo GRES Portela em parceria com a Produtora Canto de Sala, no ano de 2018. A ação intitulada “Por Telas” foi oferecida aos moradores do entorno do bairro de Madureira. Este foi iniciado com um concurso de histórias, no qual os candidatos inscreveram seus argumentos que foram submetidos a uma criteriosa avaliação por parte da equipe de professores do curso.

A proposta era que das 21 histórias inscritas três se tornariam documentários. Ao longo do processo, os próprios alunos desenvolveram roteiros, participaram das gravações manuseando equipamentos, tiveram protagonismo na montagem dos curtas e puderam ver seus filmes serem lançados na quadra da Portela, que na ocasião contava com um público de cerca de mil pessoas. A metodologia do *Por Telas* no fazer cinematográfico serviu como base para a produção de uma sequência didática adaptada em que os alunos da Escola Municipal Adalgisa Nery desenvolveriam um processo similar. Um dos filmes feitos no projeto foi “Um Craque Esquecido” que contava a história do “crack” Paulinho Ladrão de Bola. Quis o destino que, assim como os documentários dos meus alunos, meu filme não se encerrasse<sup>172</sup> em seu projeto de origem fazendo parte de festivais de cinema entre 2018 e 2021.

Todo o empoderamento, a capacitação e a visibilidade alcançados a partir da minha história, da história do meu “vô”, foram frutos de um projeto de audiovisual pioneiro dentro do universo das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. No entanto, esse projeto era um

---

<sup>172</sup> No ano de 2018 o filme “Um Craque Esquecido” foi selecionado entre os participantes do Cinefoot, o maior festival de futebol da América Latina. Quisera o destino, que um ano depois o Para Todes, documentário dos alunos-artistas Victor Hugo Soares, Samara Garcia e equipe estivesse no mesmo festival. <https://cinefoot.org/filme/um-craque-esquecido/>  
<https://cinefoot.org/filme/para-todes/>

multiplicador de uma iniciativa muito maior, o “Revelando os Brasis”,<sup>173</sup> ação de formação e inclusão do audiovisual para moradores de pequenas cidades do país, desenvolvido pelo Governo Federal, a partir do ano de 2003. A grande similaridade entre ambos estava na proposta de que pessoas sem formação cinematográfica prévia antes das oficinas escrevessem uma história original para participar de um concurso, com a possibilidade de que o mesmo fosse produzido posteriormente. Nessa ação proposta pelo Governo Federal, é possível vislumbrarmos o desenvolvimento de histórias públicas, memórias e narrativas que não eram valorizadas, mas que ganham o grande público através das projeções nas telas de cinemas. Os participantes do projeto tornavam-se produtores culturais e agentes multiplicadores, ajudando na difusão da sétima arte e de histórias que até então eram desconhecidas.

Assim como o *Revelando os Brasis*, o *Por Telas*, foi inovador ao levar a proposta para o âmbito das Escolas de Samba. Não à toa, teve forte impacto ao ser disruptivo, trazendo visibilidade para diversos sujeitos da comunidade de Madureira e adjacências. Em proposta semelhante, O #CinEscola pode definir um marco na valorização de múltiplas identidades; de narrativas; de territorialidades; da sociabilidade. Mesmo sem seu teor crítico, o projeto já produzia impacto ao promover a qualificação profissional e criar possibilidades para diminuição da desigualdade social. Mas, ao refletir sobre os problemas de uma sociedade racista, excludente, misógina e homofóbica e fomentar a possibilidade de que alunos subalternizados possam questionar sistematicamente atividades ofensivas, o projeto configura bases estruturantes para a desulbaternização de memórias.

Os três projetos são criações próprias, foram desenvolvidos em locais e realidades distintas, atendendo a públicos de diferentes faixas etárias, o que necessariamente fez com que cada um tivesse sua especificidade. No entanto, os três projetos tiveram como norte o protagonismo dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Penso que após esta apresentação, torna-se evidente os dois motivos que nos levaram ao desenvolvimento do #CinEscola: em primeiro lugar, contar a história de muitos que por vezes são subalternizados, aplicando toda complexa metodologia e teoria do cinema a partir das premissas de disputa de memória, valorização de território, identidade, visibilidade. E, em segundo lugar, contemplar a Base Nacional Comum Curricular que aponta a necessidade de se oferecer ferramentas<sup>174</sup> para empoderamento e transformação social.

---

<sup>173</sup> <https://www.revelandoosbrasis.com.br/>

<sup>174</sup> “Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos



Adotamos algumas práticas ligadas à educomunicação, que está em conformidade com documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional da Educação, além da BNCC. Por meio do estímulo à curiosidade dos alunos e suas iniciativas, traçamos uma aproximação de educação tecnológica, que criaria inúmeras possibilidades para o exercício da cidadania. Este processo possibilitou uma ampla valorização da participação de agentes educativos, os discentes e docentes, na produção de conhecimento. A tecnologia deve ser pensada como uma articulação, um meio de mediação que pode criar oportunidades educativas que valorizam a diversidade de saberes, de forma humanizada, participativa e libertadora.

Esse momento é um processo de reflexão que esperamos servir a outros professores que tenham desejo de utilizar a produção cinematográfica para empoderar e desulbalternizar vozes e memórias discentes. O protagonismo foi dos estudantes, desmistificando o senso comum de que são “pobres coitados sem conteúdo” por serem oriundos de uma escola pública. Acreditamos que a construção do conhecimento acontece de forma dialética e dialógica, através de trocas entre professores e alunos. Eles têm sim conteúdos, conhecimento de sua realidade, outros saberes. Precisam ter suas vozes escutadas, seus corpos, que carregam sua ancestralidade, valorizados.

Pensar em cinema na Rede pública não deveria ser somente a partir da perspectiva do consumo, mas, sim, da produção, com amplo programa de difusão das obras feitas por discentes das mais de 1.500 escolas da SME-RJ. Com a valorização do processo de desenvolvimento artístico, podemos fazer o que se propõe a história pública. Valorizaríamos as memórias subalternas, criando um processo de desulbaternização de memórias, dando maior destaque às múltiplas identidades construídas a partir da sociabilidade no território que residem. Tudo isso foi realizado com o auxílio da tecnologia.

Uma das reflexões que trazemos é como essa proposta está alinhada à educação do século XXI, pensando tanto nas metas de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, quanto com a BNCC. Sobre a agenda, de forma muito sucinta, percebemos que alguns ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – são contemplados, como: “a proposta pela erradicação da pobreza”, “o acesso a uma educação de qualidade”, “o debate acerca da igualdade de gênero” e a “diminuição das desigualdades sociais”.<sup>175</sup> Caso avaliemos o

---

estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política.”([http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf), p.508)

<sup>175</sup> Ver <https://odsbrasil.gov.br/>

Projeto #CinEscola, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é possível observarmos a ligação que o mesmo apresenta com o currículo de História em diversas competências, como veremos a seguir.

Podemos citar como competências abordadas a número 2, que versa sobre “a historicização do tempo e o espaço que os discentes estão inseridos”, falando sobre a história do tempo presente, através da metodologia da história oral, estudantes falando sobre suas comunidades, suas histórias de vida; a competência 3, que prima pela “elaboração de interpretações em relação a contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito”, através da utilização das mídias filmicas e de sua produção coletiva, recorrendo a diferentes modos de se contar uma história; a competência 4, que tem como objetivo a “identificação de várias expressões de múltiplos sujeitos e culturas, fazendo debates e análises democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”, valorizando as histórias discentes e de suas comunidades; a competência 6, que existe como norte ao “debate de conceitos historiográficos” em que os alunos serão apresentados aos debates sobre subalternidade, sobre a metodologia da história oral e a dinâmica de entrevistas, entre outros; e, por fim, a competência 7 com “a produção e avaliação de mídias e tecnologias de forma crítica, buscando a compreensão de diversos grupos sociais”.<sup>176</sup>

Sobre a “historicização do tempo e o espaço” que os discentes estão inseridos, conseguimos através das práticas da Educomunicação e da História Pública, mostrar que os mesmos são agentes históricos e suas narrativas são fundamentais para contar a história de sua comunidade, fazendo uma vinculação direta ao seu território. O que vemos no #CinEscola é que temos esse entrecruzamento latente, visto que as narrativas filmicas têm como objetivo atingir diversos públicos. Desde os discentes, que também são públicos e protagonistas do processo até outros públicos dentro e fora da escola. Por conseguinte, em função das questões históricas no Brasil, a comunidade de São Fernando é composta majoritariamente por pessoas negras. Desta forma, falamos sobre a importância dos nossos ancestrais, na luta e resistência ao processo escravocrata em todos os campos, dialogando com a habilidade proposta para o 9º ano, a competência número 4.

A competência 3 pode ser vislumbrada nas práticas da Educomunicação, que atrelam a produção cinematográfica com bases na história oral. No projeto, trouxemos novas mídias e conteúdos de forma diferenciada, valorizando a multiplicidade de

---

<sup>176</sup> Ver (BRASIL,2017)

narrativas. Já em consonância com a competência número 4, apresentamos sambas enredo que criticavam a maneira pela qual ex-escravizados foram deixados de lado pelo Estado no pós-abolição. Assim, pudemos verificar a disparidade dentro do tempo histórico da abolição entre o que foi feito e o que poderia ser feito. Terminando, como orienta a competência 6, foi possível abordar conceitos historiográficos, sobre memórias subalternas e a história pública. Por último, a competência 7 fazendo-se presente ao se relacionar diretamente com as habilidades 3 e 4, cujas avaliações das ações possibilitaram a percepção pelos alunos de que em muitos períodos históricos a eugenia racial e a superioridade do branco reverberam ao longo do tempo, sendo estruturantes na sociedade.

Em conformidade com todo aparato teórico ligado a BNCC já citada, faz-se necessário explicitar a sequência didática<sup>177</sup> e toda metodologia do curso. Em suma, pretendemos neste ponto apresentar uma ação organizada, sistemática e com planejamento que viabilizou que a prática ocorresse com êxito. Planejar é um procedimento indispensável para conectar atividades, encadear pensamentos e potencializar a dinâmica. O planejamento foi uma forma de sintonizar objetivos bem definidos, sequenciar, racionalizar a ação de forma coordenada buscando resultados pretendidos.

Enquanto docente percebemos que é importante a reflexão sobre o desenvolvimento e a avaliação da participação de todos os envolvidos, ou seja, sabemos que as sequências didáticas servem de forma clara como ferramentas do planejamento pedagógico, estruturante para facilitar o desenvolvimento de todo o trabalho. A mesma ocorreu da seguinte maneira: (1) aula sobre Crise do Império, com introdução do conteúdo e que serviu para explicitar alguns conceitos; (2) para o pleno entendimento sobre as disputas de memória que ocorrem, utilizamos como ferramenta pedagógica os sambas enredo, mostrando que um fato histórico pode ser contado de diversas formas; (3) depois da aula temática, apresentamos a quantidade de aulas, objetivos, metas, busca por sugestões e dúvidas dos alunos.

Vale uma reflexão mais atenta e profunda de toda mobilização para o começo do curso. Em uma das aulas de Crise do Império, na turma 1901, estávamos falando sobre a assinatura da Lei Áurea. Muitos alunos pensaram naquela ação como o marco definitivo e

---

<sup>177</sup> “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim reconhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, que “têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda complexidade da prática, ao mesmo tempo que (...)permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: Planejamento, aplicação e avaliação.” (ZABALA, 1988,P.18)

único para o fim da escravatura. A partir dessa apresentação e da desconstrução desse fato histórico da “princesa heroína”, partimos para o estudo de sambas enredo<sup>178</sup> que colocavam os outros atores sociais como protagonistas desse evento. Assim, os discentes foram instrumentalizando conceitos básicos – que depois seriam retomados em partes do projeto –, como “o que é lugar de fala?”, “empoderamento”, “visibilidade social”, “desulbalternização de memórias”, “disputa de memórias”, “valorização do território”, entre outros. Assim, demos início à oficina de cinema #CinEscola, a partir de conceitos utilizados na matéria, pensando o fazer de uma história do tempo presente, uma história pública!

Estávamos inseridos numa das regiões mais violentas do Rio de Janeiro, a comunidade de São Fernando, localizada na divisa de Santa Cruz com Itaguaí. Esta é uma das regiões mais pobres da cidade, área rural do último bairro do município do Rio de Janeiro. Como fazer um curso de cinema, tentar empoderar essa juventude e, entre outras coisas, se o cotidiano de muitos daqueles adolescentes era feito de violência, drogas e de pouquíssimas chances para que pudessem trabalhar seus dons artísticos? Para eles, fazer um curso de produção cinematográfica era algo fora de qualquer expectativa ou realidade. Para alguns, aquele movimento era uma incógnita por vários motivos, alguns deles muito latentes: os muros (in)visíveis, a falta de empoderamento, a ausência de recursos do projeto e entre várias barreiras visíveis e invisíveis que dificultavam que acreditassem ser possível fazer filmes. Este foi um ponto disruptivo dentro do projeto que tinha três pilares, o de empoderar esses estudantes para que pudessem acreditar que suas histórias iriam virar filmes, capacitá-los através de oficinas e visibilizar suas histórias, por meio de festivais e/ou pela mídia.

Depois da primeira aula sobre o assunto histórico que foi mote para o começo do curso, fizemos três aulas de apresentação aos discentes daquilo que iria vir a ser abordado nas aulas do #CinEscola: mostra de filmes nacionais independentes, desenvolvimento de argumentos, decisão coletiva da viabilidade da história, aulas de roteiro, direção,

---

<sup>178</sup> Utilizamos os sambas-enredo da  
GRES Vila Isabel 1988  
(<https://www.lettras.mus.br/vila-isabel-rj/473988/>)  
GRES Estação Primeira de Mangueira 1988 e 2019  
(<https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/478753/>)  
GRES Grande Rio 1992  
(<https://www.lettras.mus.br/academicos-do-grande-rio-rj/474772/>)  
GRES Império Serrano 1969  
(<https://www.lettras.mus.br/imperio-serrano-rj/473145/>)

produção, fotografia, som, edição, direção de arte, produção para mídias sociais, montagem, *storyboard* e *pitching*. Estes tópicos seriam desenvolvidos ao longo do ano letivo, onde tivemos 33 datas disponíveis, que foram separadas na seguinte sequência didática:<sup>179</sup>

- a) Aula de História - Crise do Império;
- b) Explanação sobre o curso e um pouco sobre a história do cinema;
- c) Exibição de filmes;
- d) Inscrição das histórias;
- e) Exposição das histórias;
- f) Defesa das histórias;
- g) Escolha dos três argumentos selecionados;
- h) Divisão de grupos;
- i) Confeção do Roteiro feito por cada grupo;
- j) Palestra com cineastas e artistas, oficina de fotografia e montagem para tirar dúvidas
- k) Ensaios para gravação do jingle;<sup>180</sup>
- l) Gravação do Jingle;
- m) Início das filmagens;
- n) Montagem dos filmes;
- o) Apresentação dos filmes;

Durante a apresentação, as reações foram as mais variadas, porém era evidente que a maior parte dos alunos não acreditava naquilo que havia sido proposto. Explicamos, então, que um processo muito parecido havia sido desenvolvido no GRES Portela, e que no final tinha dado certo, com auxílio de profissionais de cinema. Lá, havíamos conseguido rodar três filmes sobre histórias de pessoas “comuns” da comunidade de Oswaldo Cruz e Madureira. Ver-se no outro foi essencial naquele momento.

---

<sup>179</sup> A sequência pode ser consultada de forma mais detalhada, onde a apontamos de forma integral, com as divisões de tempo e as propostas de cada aula no anexo I, deste trabalho. No entanto, há de se dizer que por questões logísticas a produção de documentários as gravações que estavam previstas para serem realizadas em oito datas, acabaram por ocorrer somente em três, uma para o registro de cada documentário

<sup>180</sup> Originalmente essa ação não constava no planejamento do #CinEscola. Porém, ao percebermos a aptidão e predileção dos alunos por um outro tipo de arte, no caso, a música, incluímos a mesma em comum acordo com os discentes.

Na sessão voltada para a apresentação da história do cinema, aproveitamos para exibir trechos de filmes nacionais, contando com produções do Cinema Paraibano<sup>181</sup> e Pernambucano. Nessa fase, houve muitas trocas com os alunos acerca de questões técnicas e de conteúdo, como diz Paulo Freire<sup>182</sup> estávamos efetivamente aprendendo e ensinando. Ainda assim, até entramos na primeira fase do curso, um grande número de alunos mantinha um descrédito no processo. Era natural, como falar de cinema se grande parte deles nunca tinham tido a experiência de pisar numa sala de cinema? Como falar de cinema se eles mesmos não acreditavam neles?

Era o primeiro ano do #CinEscola e tomamos medidas rápidas para sanar ao menos o primeiro problema. Mesmo que o processo tivesse um planejamento para ser executado e bem definido, era fundamental dar um passo para atrás para depois dar dois à frente. Como muitos alunos nunca haviam tido a oportunidade de estar em uma sala de cinema, conseguimos junto a uma grande rede do Rio de Janeiro a disponibilização de cem ingressos para uma sessão extra. No entanto, havia dois problemas: a sala ficava a mais de 88 km da escola e, o principal, não tínhamos dinheiro para o ônibus. A resolução foi um rateio entre professores. No dia, faríamos a primeira saída da escola e a primeira gravação com eles. Registramos todo o deslocamento, gerando dois materiais incríveis.<sup>183</sup> Muitas das vezes o ser humano não precisa falar qual o sentimento do momento, demonstrando-o através do brilho no olhar e isso foi realmente impactante.

Duas de nossas alunas corroboraram esse cenário com falas tocantes. Uma delas, Samara Garcia, uma jovem negra de quinze anos de idade que desde o nascimento viveu em Santa Cruz, nunca havia passado pelo centro comercial do Rio de Janeiro. Ao ver a Marquês de Sapucaí, local onde as escolas de samba fazem seus desfiles no carnaval, ficou

---

<sup>181</sup> Apresentar filmes nacionais independentes, filmes sumariamente de uma das regiões onde mais se produz curtas: Paraíba e Pernambuco. Por qual motivo essa escolha? A formação do Por Telas foi pautada a partir de uma equipe brilhante que veio da Paraíba para ensinar o ofício por amor e com brilhos olhos, que acreditam na educação como ponte para transformações sociais. Nada melhor do que contemplar aqueles que faziam com gosto e com talento.

<sup>182</sup> “e ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.” (FREIRE,1996)

<sup>183</sup> <https://vimeo.com/337614782>  
<https://vimeo.com/338992181>

realmente impactada e deu um depoimento emocionadíssimo.<sup>184</sup> A outra aluna foi Yasmin Ribeiro, comentando que em tempo algum desde que entrou na Rede Municipal havia existido uma iniciativa com tamanha imersão como a proposta feita pelo #CinEscola.

Aquele dia marcou o pontapé inicial de um processo complexo de empoderamento dos alunos que não terminou por aí. Logo após assistirem o filme “Eleições”, que falava sobre o processo eleitoral dos grêmios estudantis em São Paulo, muitos alunos se sentiam incapazes e ainda descreditavam o projeto, por todos os muros (in)visíveis e as questões já levantadas aqui de autoestima, entre outros – pelo fato de fazer um filme estar distante de suas realidades e por ser algo extremamente caro, pelo fato de que o mundo já diz que eles não são capazes, pela falta de escuta que as pessoas têm com esses jovens. Desta forma, começamos a buscar vídeos motivacionais de personalidades que pudessem elevar a moral dos jovens. O primeiro vídeo que conseguimos foi de Arthur Antunes Coimbra, o Zico.<sup>185</sup> Logo foram chegando outros, do sambista Leandro Lehart, da funkeira e vereadora Verônica Costa, do ex-técnico Muricy Ramalho, do também ex-jogador Adílio, do radialista Luiz Penido e do jornalista José Trajano. No entanto, é indiscutível que o mais impactante foi o vídeo enviado pelo Zico. Em anos de magistério, nunca havia presenciado uma sala de aula com tamanho silêncio. Após o fim da apresentação desse vídeo, foi uma histeria coletiva, todos os alunos pedindo para enviar o depoimento pelo WhatsApp, pois queriam enviar para os seus familiares. Após essa etapa, os jovens passaram a acreditar no desenvolvimento da ação.

Assim, pudemos voltar ao desenvolvimento proposto no planejamento da sequência didática. Foi quando ocorreu um dos momentos mais divertidos e de aprendizado do curso, ao reproduzirmos os filmes produzidos na Paraíba e em Pernambuco, alinhado ao significado do “O que é cinema?”. Muitos discentes acreditavam que a única linha para criação de filmes eram os famosos blockbusters,<sup>186</sup> aqueles do cinema estadunidense, voltados para as massas. Algo que se na forma seria extremamente diferente daquilo que pretendíamos ensinar, mas que na essência dialogava com o #CinEscola, porque era a arte do cinema. Objetivávamos apresentar curtas-metragens, de produção nacional e com caráter documental e educativo, exatamente como os estudantes fariam ao final do processo.

---

<sup>184</sup> <https://vimeo.com/337614782>

<https://vimeo.com/338992181>

<sup>185</sup> <https://vimeo.com/492655298>

<sup>186</sup> <https://www.significados.com.br/blockbuster/>

Dos filmes que impactaram bastante os alunos, destaca-se o curta-metragem “A Casa da Vó Neyde”,<sup>187</sup> do diretor Caio Cavechini. A obra mostra a avó de Caio e seu tio, um homem que era viciado em crack, e que pedira ajuda à família. Outro filme que causou impacto foi “Quando Eu Crescer”,<sup>188</sup> que trata a história de um menino muito pobre e que trabalhava com sua família no lixão para ajudar na renda familiar. Durante o curta, ele vai contando os seus sonhos. Um deles é trabalhar em uma loja de sapatos. No entanto, no meio do curta-metragem, antes do término das filmagens, a criança acabou falecendo. O choque provocado pela perda é enorme, inclusive nas crianças que estavam assistindo.

Tínhamos também como objetivo apresentar um tipo de linguagem específica para que eles começassem a pensar em uma linguagem cinematográfica diferente das que eles estavam habituados a assistir pela televisão. Para tanto, vários outros curtas premiados nos festivais nacionais foram exibidos, como Amanda e Monike,<sup>189</sup> de André da Costa Pinto. Importante frisar que, embora muitos não tivessem tido a oportunidade de consumir um filme em uma sala de cinema, as produções cinematográficas eram consumidas de outra forma, em suas casas, através de suas televisões. Nas diversas obras exibidas, a tônica era a mesma: depois de toda exibição, assim como um cineclube, havia um intenso debate. Há de se dizer que no decorrer das aulas, tirando as de exibição dos curtas, colocamos os alunos sentados num círculo, com o objetivo de posicioná-los de forma equidistante do centro, assim como o professor. Era mais uma forma de ratificarmos que todos tinham o mesmo valor, e isso era sempre ressaltado. Como nosso fundamento passava pelo pertencimento, colocá-los nessa disposição, mitigaria a lógica do professor como centro das atenções, detentor do conhecimento.

Seguindo em nossa sequência didática, chegaria o momento em que os alunos fossem instigados a escrever seus argumentos, sem tema previamente definido. A única prerrogativa era que fossem histórias inéditas e que pudessem, de alguma forma, tocar o coração deles. Isso foi extremamente valioso já que os estudantes tinham propriedade para falar, ou como diz André da Costa Pinto: “que pudessem mostrar o quintal da sua casa”.<sup>190</sup> E foi isso que eles fizeram, mergulharam a fundo na ideia de escrever o que era caro para

---

<sup>187</sup> <https://vimeo.com/129997319>

<sup>188</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=yrZcQ0iZC3E>

<sup>189</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LqzEAai25cE>

<sup>190</sup> André da Costa Pinto é professor e cineasta. O mesmo sempre em suas aulas faz questão de afirmar que antes de tudo, para contar uma boa história, devemos olhar o quintal de nossa casa. <https://www.escavador.com/sobre/1096687/andre-da-costa-pinto>



eles. Tínhamos no total 48 alunos na turma e, após esta fase, 44 argumentos escritos e inscritos dariam sequência ao nosso curso.

Muito dessa construção entre a apresentação dos curtas e a escrita das histórias foram permeadas por calorosos debates. Nas aulas, os alunos eram provocados a entenderem as motivações de cada quadro e o posicionamento da câmera; a construção das narrativas feitas a partir da questão imagética, entendendo que um documentário não se trata somente de falas e mais falas. Neste ponto da escrita das histórias, os estudantes tiveram auxílio de alguns professores da Unidade Escolar, principalmente os de português. Fernando Ferreira, Erica Melo e Elisangela Alves, auxiliaram, na forma e revisão, para que os alunos pudessem apresentar os seus textos.

A partir disso, começaram as rodas de conversas nas aulas, feitas para apresentação das histórias onde os alunos decidiriam quais propostas seriam rodadas, produzindo assim três curtas-metragens. Nada mais democrático do que os discentes, que construíram o projeto, que eram a força de tudo aquilo que estava ocorrendo, escolherem as histórias que eles registrariam. Existia capacidade para que eles fizessem isso? O empoderamento estava acontecendo desde o começo do curso e isso potencializou-se através dos debates realizados após a exibição de cada curtas-metragens.

André da Costa Pinto e Nathalia Sarro acompanhavam de perto a apresentação dos argumentos, que foram lidos para toda a turma sem que eles mesmos soubessem quem era o responsável por cada um deles. Essa foi uma medida tomada por nós da equipe de coordenação para evitar quaisquer tipos de constrangimentos, visto que havia muitas histórias sobre violência doméstica, entre outras coisas, que poderiam deixar os jovens numa posição desconfortável. Sendo assim, decidimos que um de nós três iria ler as histórias e os alunos fariam os apontamentos técnicos, de viabilidade e de caráter de proximidade com a história.

Quais critérios eles deveriam utilizar? Em primeiro lugar, deveriam indicar a história que mais os impactou. Depois, deveriam se apoiar em conceitos de viabilidade estratégica e técnica. Desta forma, eles optaram sumariamente por produzirem histórias que pudessem ser rodadas em seu território, tanto na comunidade que moram, quanto na escola que estudavam. Enaltecer o seu território e suas narrativas, suas memórias, eram alguns dos objetivos do projeto e estes seriam contemplados, como poderemos observar mais à frente.

As argumentações foram acaloradas e bem didáticas. É possível que alguém possa estranhar tamanho empoderamento e a rapidez com que isto aconteceu no processo de construção do Projeto #CinEscola. Mas vale lembrar que os protagonistas, desde o primeiro momento, eram eles, estávamos somente mediando. À medida que seguíamos, as críticas e, por conseguinte as narrativas, foram se tornando mais encorpadas. Para ilustrarmos isso, poderíamos apontar o fato de que os alunos elocubravam acerca de posições de câmeras, falavam sobre planos de tomadas e como poderia ficar a montagem de cada tipo de cena e história filmada. Podemos dizer que os estudantes começaram ali a pensar no audiovisual a partir de suas duas premissas, o vídeo e o áudio, ambos andando em conjunto.

Pois bem, era chegada a hora da escolha das histórias que iriam ser rodadas como curtas. A tensão era enorme, muitas lindas narrativas! Nesse momento, todas as histórias já tinham sido apresentadas, e em uma roda, eles faziam apontamentos, ao final, eles escolhiam as melhores, assim, três foram contempladas. A escolha optou por temas sensíveis à realidade deles, em suas vidas, em seus territórios. A partir dessa votação iniciar-se-ia uma gangorra de emoções.

A primeira história escolhida havia sido escrita pelo aluno Victor Hugo, que tem o sonho de ser jogador de futebol. Victor relatava seu dia a dia como atleta, como pessoa que como muitas outras gostariam de brilhar nos gramados de futebol brasileiro e da Europa. No entanto, aconteceu uma reviravolta. Numa das discussões sobre o jogar futebol, as meninas, os alunos incluídos e os estudantes LGBTQIA+ questionaram por qual motivo o futebol era excludente para com eles. A partir desse momento e de vários debates, Victor Hugo e Samara Garcia, juntamente com toda a equipe, decidiram começar a rascunhar o “Futebol é para todos”, que terminou como “para todes”,<sup>191</sup> filme que debate a inclusão de diversos grupos dentro de uma partida de futebol que ocorreria na escola.

No início, a narrativa de Victor focava apenas nos meninos de Santa Cruz que já obtiveram determinado “sucesso” no meio futebolístico – um jogando pelo Fluminense, outro pelo Palmeiras, outro pelo Caxias – contando múltiplas histórias que visibilizavam meninos que haviam conseguido chegar ao “Eldorado” da bola. No entanto, esta premissa acabou sendo completamente modificada, por diversas razões. O grupo de trabalho do filme de Victor, que até então se chamaria “São Fernando: uma terra de futebol” acabou sendo transformado a partir da presença de um grupo feminino, altamente empoderado. Entre estas meninas ressaltamos: Samara Garcia, Thayssa Buçard e Ana Vitória. A estas

---

<sup>191</sup> <https://vimeo.com/476642707>

juntou-se o também questionador Breno Nery. Estes alunos debateram, de maneira intensa, os motivos pelos quais a história abordaria e apresentaria somente meninos. Neste contexto, um desdobramento natural foi a presença de perguntas relacionadas ao fato de que os meninos não convidam as meninas para jogarem futebol na quadra. Além destas eram excluídos, os alunos LGBTIS e os estudantes com alguma deficiência ou transtorno, que para a SME são conhecidos pela nomenclatura “incluídos”. Havia diversos outros estereótipos que permeavam a escolha dos personagens no início do processo: “o gordinho que não sabia jogar bola”; “a menina que chutaria a canela dos presentes”, “o homossexual, que por conta de sua homonormatividade não saberia jogar bola”, entre outras coisas. Acabou que, em meio aos debates e dicas de André e Natália, Victor aceitou junto a Samara e sua equipe, uma mudança de perspectiva no roteiro. Nesta fusão, decidiram mudar a abordagem do curta. Esse deixou de ser um filme sobre meninos e o futebol, e passou a ser um filme que versava sobre inclusão. O mais interessante é que o caminho que levaria a obra a se adaptar à Agenda 2030, especificamente com o objetivo 5<sup>192</sup> sobre Igualdade de Gênero, contemplando praticamente os 9 itens abordados, foi realizado pelos alunos. Após a alteração, as vozes de liderança dentro do coletivo, e até mesmo no filme, como poderão ver, são quase que sempre das meninas, que passaram por um processo de empoderamento. Elas puderam dar vazão às necessidades latentes naquele lugar. Ao fazerem parte daquilo, se colocaram como protagonistas e defensoras de direitos iguais,<sup>193</sup> consolidando um processo de empoderamento que fomentado durante o curso.

Na maior parte da ação, os discentes trabalharam entre eles de maneira autônoma para promover o conhecimento de alguma forma. Isso reforça uma das competências da BNCC que faz referência “desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos”.<sup>194</sup> Sem qualquer tipo de imposição, o grupo, de forma madura, se articulou na construção de algo novo, diante daquilo que era

---

<sup>192</sup> “Muitos avanços em termos de assegurar melhores condições de vida a mulheres e meninas são um importante legado dos ODM. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável visam intensificar estas realizações, não apenas nas áreas de saúde, educação e trabalho, mas especialmente no combate às discriminações e violências baseadas no gênero e na promoção do empoderamento de mulheres e meninas para que possam atuar enfaticamente na promoção do desenvolvimento sustentável, por meio da participação na política, na economia, e em diversas áreas de tomada de decisão.” (<http://www.agenda2030.org.br/ods/5/>)

<sup>193</sup> Para exemplificar, e me ater em dois objetivos podemos citar o 5.1 onde há um propósito de “*Acabar com todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas em toda parte*”; já o 5.5 diz “*Garantir participação plena e efetiva das mulheres e igualdade de oportunidades para lideranças em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública*”. (<http://www.agenda2030.org.br/ods/5/>)

<sup>194</sup> ([http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf), p.356).

sensível à realidade deles. Mediando conflitos, com muito diálogo e respeitando diferenças.<sup>195</sup> Portanto, a realidade encontrada é de autonomia e de constantes trocas para fomento dos filmes sobre suas realidades.

A segunda história contemplada, foi a de Jonathan Rodrigues. Era uma narrativa sobre sonhos! O que era o ato de sonhar para uma criança de São Fernando, em Santa Cruz? A partir desta história foi possível fazer um debate entre pais e filhos sobre os sonhos que os pais tinham quando crianças e os sonhos dos próprios filhos atualmente, nascendo o filme “Ainda somos os mesmos”.<sup>196</sup> O diretor e autor teria a intenção de apresentar as perspectivas de crianças moradoras de São Fernando sobre o mundo, tendo como meta refletir sobre “onde elas almejam chegar”. Eram múltiplas realidades, com os sonhos de mais de quarenta alunos. Como organizar esse pensamento genérico? Desta forma, foram realizados diversos debates entre os alunos, que contaram em um primeiro momento com a ajuda e a mediação do professor Fernando Ferreira de Língua Portuguesa. Esse professor também havia se disposto a amparar os alunos na construção do roteiro, feito por fim também com a orientação de André. Há de se dizer que a construção do roteiro teve uma pesquisa prévia dos alunos que puderam colocar em prática procedimentos de investigações, competência proposta pela BNCC. É notório que, à medida que fomos dando espaço para que eles pudessem trabalhar, mais responsáveis eles se tornavam, mais compromisso tinham com o objetivo do projeto.

Conforme os pontos foram se entrecruzando, discentes e docentes chegaram ao consenso com o diretor e autor que seria muito valioso se, além de escutar esses alunos – por todos os motivos já explicitados no projeto sobre a necessidade de escutar essas falas – também escutássemos, como um fator potencializador, os pais dos estudantes através de uma rodada de negócios. Nesta oficina, os pais entrevistariam os filhos, debatendo com eles os sonhos que eles tinham na infância. De forma concomitante, os filhos fariam suas projeções do momento atual, de acordo com as suas perspectivas.

A terceira e última narrativa era a história de Ariany de Souza. Uma menina de 14 anos que perdeu os pais aos dois anos de idade, e os seus avós aos cinco. Sem estas figuras, a mesma era criada por uma irmã mais velha. Ariany não tinha acesso à internet, nem

---

<sup>195</sup> “Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito.” ([http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf), p.507).

<sup>196</sup> <https://vimeo.com/384436816> senha: #@CinEscol@

possuía telefone celular. Em contrapartida, acabamos observando que Ariany, como diamante bruto, era uma grande poetisa. Suas composições, sua arte, conseguiam tocar o mais íntimo de nossos sentimentos. E aqui é possível mensurarmos como acontecem os apagamentos de sujeitos subalternos. Ariany estava a quase quatro anos em minha sala, já que fui seu professor do sexto ao nono ano. Somente neste último ano pude perceber esse talento, no momento em que propomos o #CinEscola com a perspectiva de exercícios de escuta atenta e ativa acerca do que os nossos alunos tinham de melhor, suas narrativas, suas identidades e os valores que traziam em seus corpos. O filme *Inspirações*<sup>197</sup> é o mais premiado e o que já participou da maior quantidade de festivais. A obra retrata poesia e música, sensibilidade e afeto, amor e dedicação. A produção poética e musical dela, principalmente ao compreendermos sua história de vida, passa-nos o sentimento de algo transcendental. Seu curta-metragem havia sido pensado pela artista como uma narrativa homogênea, sem grandes recursos. Como ela afirma logo nas primeiras gravações, e que podemos observar no teaser do #CinEscola.<sup>198</sup> Ao longo do processo, com as oficinas de capacitação profissional que foram feitas, com as conversas com o grupo, com os cineastas gerando para si empoderamento, Ariany despertou aquilo que ela tinha de melhor e que, por vezes, tinha vergonha de apresentar: seu lado artístico. Daí surge “*Inspirações*”, um filme que retrata com uma sutileza e carinho as suas potencialidades. A obra traz muita poesia, muita música e, principalmente, muitas conversas e reflexões sobre como mudar seu futuro, em um espelho do que propomos pelo #CinEscola, como ferramenta para suas vidas.

Até este ponto poderíamos observar maiores mediações. Como defendemos ao longo deste trabalho, a proposição inicial era realmente empoderar os alunos, dando a eles autonomia no seu fazer artístico. Porém, a despeito do fato de que no princípio houvesse um educador naquele lugar, gradativamente a relação e as trocas se dariam em condições igualitárias. Eu e os outros professores da escola, além do André da Costa Pinto, passaríamos de mediadores à consultores pontuais do processo. E este deslocamento poderia ser observado no momento posterior à escolha das histórias. Neste ponto, os alunos foram divididos em grupos, de acordo com aquilo que cada um gostaria de fazer dentro do set de filmagem e na construção das narrativas. A partir de trocas entre eles,

---

<sup>197</sup> <https://vimeo.com/443037876> senha: #CinEscolaaa

<sup>198</sup> Ver teaser: <https://vimeo.com/492655298>

potencializados pela visita de cineastas, atores e youtubers, eles puderam enxergar suas próprias histórias de outras maneiras e decidiram fazer diversas adaptações.

No momento da confecção dos roteiros, os alunos-artistas contariam, quando necessário, com o suporte dos professores de português e do cineasta André da Costa Pinto. Este ponto se daria já em meados de agosto de 2019. É importante ressaltar que em concomitância ao processo de escrita dos roteiros, aconteceram várias oficinas: fotografia, com o auxílio da fotógrafa convidada Cecília Vits, em que os alunos puderam compreender a parte técnica e prática da operação de um diretor de fotografia; oficina de Montagem, com auxílio da montadora convidada Fátima Rodrigues; palestra com cineastas, intelectuais, artistas e produtores de mídias para internet, para que eles pudessem entender outras posições dentro do mundo do cinema e da televisão. Foi ainda no primeiro semestre que ocorreram as capacitações sobre produção, som, direção de arte, conteúdos para mídias sociais, storyboard e pitching.

Ainda aconteceram oficinas de fotografia, com a fotógrafa Nathalia Sarro e Cecília Vaz; um bate-papo com o ator Izah Dahora, ex-saci do Sítio do Pica-pau amarelo e que estava participando da novela “Eramos Seis” na época; a visita da atriz Malu Falangola, que já trabalhou em algumas novelas e atua há alguns anos como youtuber; Paola Buzzone, que tinha como objetivo ensinar o gerenciamento de redes sociais; Fátima Rodrigues, montadora da Rede Globo que se disponibilizou a dar uma oficina para os alunos. Além das recorrentes idas do cineasta André da Costa Pinto, que ficaria responsável por abordar debates referentes ao som, aos direitos autorais, direção de arte, roteiro, produção e direção. As trocas ocorridas nessas ações foram de suma importância para formação dos alunos que puderam compreender etapas detalhadas dos momentos que compõem o desenvolvimento de narrativas fílmicas.<sup>199</sup>.

Com o avançar do projeto, fomos conseguindo pautar o #CinEscola na imprensa, divulgando as ações do projeto. Esse movimento contemplaria um dos pilares bases do #CinEscola: a ampliação das vozes dos alunos. Assim, recebemos o convite da jornalista Bárbara Pereira, que comandava o programa Salto para o Futuro, na TV Escola, para falar sobre Cinema na educação pública, abordando seus problemas, e possíveis soluções. Eu, Ariany de Souza e Jonathan Rodrigues fomos representar todos os alunos envolvidos no colégio.

---

<sup>199</sup> “A narrativa fílmica sobre a história traz consigo um potencial educativo, que pode vir a ser utilizado tanto no espaço escolar quanto no ambiente não escolar”. (FERREIRA, 2014, p.276)

Foram vários questionamentos intrigantes da apresentadora, como uma pergunta sobre os equipamentos: Como fazer cinema sem equipamentos? Aqui preciso frisar que não recebemos recursos de quaisquer órgãos. Todos os recursos do #CinEscola foram levantados com ajuda de amigos professores, ou dinheiro do meu próprio bolso. Não tínhamos equipamentos de filmagem [correção: não temos], e a priori iríamos gravar com câmeras de celular. Era o que dava para fazer. No entanto, André Costa conseguiu o suporte de alguns amigos para o projeto. É provável que o engajamento do mesmo se tenha dado com a reflexão do que vivera em sua própria história. Sem este suporte haveria dois caminhos para barateamento das produções, a criação de obras de baixo custo, disponibilizadas através da internet, mas, principalmente, o ingresso do poder público, com políticas de fomento do audiovisual nas escolas. Assim, é possível dar-se escala em projetos semelhantes ao #CinEscola, por meio de processos de formação de docentes, que poderão disseminar a cultura e a arte cinematográfica para seus alunos. Uma sociedade que respira arte, que produz, precisa se preocupar muito menos com problemas ligados à violência. Essa premissa da formação continuada está na Agenda 2030, no item 4 sobre “Educação de Qualidade”. Nela, no item 4.C,<sup>200</sup> é papel do Estado garantir formação continuada e qualificação para os professores, a fim de que eles possam ajudar no desenvolvimento pleno dos discentes.

Ainda como meio de visibilização e ampliação das vozes, participaríamos do programa “Dando Ideia”, da empresa Multirio. Depois desta ação que visava destrinchar e contar como funcionava o projeto houve um gancho para que o #CinEscola estampasse as páginas do jornal “O Dia”, no qual compartilhamos como superamos as dificuldades que se avizinhavam na construção do projeto. Ainda participamos do programa Educação, da TV Alerj, da jornalista Daniela Lobo e estivemos novamente presentes na imprensa através da Folha de São Paulo. Por todo trabalho e mídia positiva, o projeto e as crianças foram premiados com o Paulo Freire,<sup>201</sup> maior honraria educacional do Estado do Rio de Janeiro e concedido pela Comissão de Educação da Alerj, além de termos nos qualificado entre os 350 finalistas pelo prêmio “Professor Transformador”,<sup>202</sup> oferecido na Exposição Bett Educar.

---

<sup>200</sup> “Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento”  
<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>

<sup>201</sup> Ver <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/47261?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

<sup>202</sup> Ver <https://base2edu.com/conheca-os-350-projetos-selecionados/>

Como o projeto estava funcionando de maneira satisfatória e em tempo hábil, decidimos de forma coletiva inserir a possibilidade de gravação de um jingle. Fizemos uma adequação de calendário e planejamento para os ensaios e gravação. Finalizada a preparação, levamos 14 alunos para um estúdio profissional em Copacabana e gravamos a música.<sup>203</sup> Foi uma experiência riquíssima que será relatada detalhadamente. Embora não estivesse em nosso objetivo inicial, avaliando a posteriori, fica evidente que termos um jingle, uma canção com a cara do Projeto, seria um caminho natural. Isto porque realizamos várias atividades lúdicas coordenadas ao longo do curso, no entanto, as que faziam mais sucesso sempre estavam ligadas àquelas que dialogavam com oficinas musicais. Percebemos que os discentes tinham grande repertório de canções para nos inspirar e decidimos a partir daquilo, criar uma marca para o #CinEscola. Naquele ponto já possuíamos uma identidade visual, restava cunhar nossa identidade musical. Essa ação foi uma das poucas que contaria com um profissional tomando à frente do processo. Nela, convidamos o músico Vinícius Bondim, que presenciou algumas das atividades e recebeu a incumbência de criar uma música que se baseasse nos parâmetros desenvolvidos pelo projeto: empoderamento, capacitação, visibilidade, lugar de fala, memórias subalternas e subterrâneas. Quando levamos para eles a ideia de gravar num estúdio, os alunos de imediato ficaram muito contentes. Foram semanas de preparação, ensaios exaustivos, muitos risos. Era nítida a felicidade de todos os envolvidos no projeto. A cessão do estúdio acabou ocorrendo de forma gratuita, através de um amigo. Nunca é demais lembrar que a Escola Municipal Adalgisa Nery fica localizada em Santa Cruz, último bairro do Rio de Janeiro e o estúdio cedido estava localizado em Copacabana. Eram mais de 90 km de distância.

Depois de muitos ensaios, crianças afinadas, empoderadas e preparadas, conseguimos fazer um “rateio” com o grupo de professores para viabilizarmos o pagamento de uma van. Partimos para nossa viagem, parecendo Ulisses nos tempos modernos, trocando a Grécia pelo Rio de Janeiro. Saímos da unidade escolar às 6:30 da manhã, e depois de três horas chegamos, às 9:30. Éramos dezenove pessoas no total, quinze estudantes, três técnicos e eu. Lá os alunos fizeram exercícios de preparação vocal, e depois realizamos as gravações. Fizemos trilhas onde cantaram individualmente, em grupo, com

---

<sup>203</sup> Uma característica bastante presente em ações ligadas à História Pública é a de se “educar para a cidade”. Quase a totalidade dos meus alunos não conheciam bairros do Rio de Janeiro, localizados além da Zona Oeste. O ato de apresentarmos um cinema, um estúdio, de realizarmos uma aula no Centro da cidade significa, antes de mais nada ampliar o universo daquelas crianças que através do #CinEscola puderam vivenciar um mundo maior do que a Comunidade de São Fernando.



instrumentos – as cordas foram gravadas pelo Vinícius Bondim e a percussão ficou à cargo do nosso aluno Gustavo Lucas, que é baterista e tocou *cajon* na gravação. Terminamos as gravações por volta das 18:00 horas. Para voltarmos à Santa Cruz foram mais três de viagem. Eu, pessoalmente, só estaria em casa pouco depois das 23:00 horas. Depois dessa “aventura” da gravação do jingle, voltaríamos as nossas atenções para os ajustes de organização do set de filmagem, finalização de roteiros, composição das ordens do dia e entre outros elementos que pudessem fazer o nosso set chegar ao ponto mais profissional possível.

Desta forma, entramos na fase de construção da pré-produção dos curtas. Somado a todas as exigências técnicas descritas acima, acrescentamos termos de autorização de uso de imagem e voz dos alunos. Debates o papel de cada um no set e, em seguida, demos início às filmagens. *Ainda Somos os Mesmos*, foi o primeiro da tríade, uma equipe extremamente empoderada e capacitada, era a vez de Jonathan Rodrigues e equipe abrirem os trabalhos de gravação. A tensão era clara no rosto dos alunos, mas neste ponto o trabalho já fluía sem que houvesse mediações. Era o surgimento dos alunos-artistas. Suas narrativas eram contadas através de sua arte. E neste contexto, tanto eu quanto os outros adultos envolvidos no Projeto #CinEscola nos tornamos, gradativamente, consultores, já que nossa voz ficaria restrita basicamente aos momentos em que tirávamos dúvidas pontuais. Ali havia um processo já internalizado pelos estudantes. Já no primeiro curta, que abordava a temática do “sonho”, a conversa fluiu com naturalidade, contando com a participação dos responsáveis, que ficaram entusiasmados com a possibilidade de contarem suas histórias. Na ação, os alunos produziram o set, controlaram horários, operaram o maquinário, definiram os rumos da narrativa, além de atuarem na frente das câmeras. Jonathan fazia como Woody Allen, dominava o set e ainda atuava. Thiago Cazzeta operava o áudio, enquanto as voluntárias Nathalia Pires e Sarro ajudavam na operação das câmeras, Fabíola Souza e Drielle Souza controlavam toda produção. Eram suas narrativas, suas produções, suas memórias e histórias. Por isto, compreendemos este processo como a semente para a desulbalternização das memórias antes subalternizadas.

Contamos nesse dia de gravação com a participação da TV Folha de SP e do Jornal, registrando todos os acontecimentos do set. O mais impactante é que, quando a matéria da Folha de São Paulo foi ao ar, Jonathan foi capa do jornal, numa foto segurando uma claquete e replicou a matéria com o seguinte lead: "Quem disse que não seríamos

visíveis?”.<sup>204</sup> É impactante e emocionante perceber que os protagonistas do projeto ao fim estavam completamente transformados pela sequência didática que propusemos. Desse momento ímpar do filme de Jonathan, participaram: Miguel Augusto, Annie Gabriele, Gustavo Lucas, Gustavo Roseno, Alessandro Cardoso, Elmo Guedes, Jonathan Rodrigues; Minervina de Assis, Solange Lucas, Aparecida Nunes, Jicelda Roseno, Bruno Augusto, Valéria de Castro, Elisângela Cardoso. Aqui vale frisar que nesta produção ocorreu a imersão do aluno Alessandro Cardoso, um dos protagonistas do filme “Ainda Somos os Mesmos”. Alessandro é um menino que se encontra dentro do prisma autista, ama música e participou ativamente do projeto, tanto em sua construção, quanto em sua execução. Criou histórias, construiu *story-boards*, participou da entrevista à TV Folha, ensaiou a música do #CinEscola e do filme de Jonathan. Todos os dias em que me via, perguntava “Hoje tem ensaio, professor?”. Virou um fiel escudeiro e companheiro.

Não à toa entendemos o #CinEscola como um projeto que, para além de sua preocupação com a produção de obras de qualidade e que desulbarternizassem memórias, pensava sobre a perspectiva da educação inclusiva. Não fazíamos além do que apregoa a legislação. Já que o Alessandro tem através da Lei nº 13.146/2015, garantido no artigo 27 uma inclusão que o proporcione formas “a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.<sup>205</sup> Além disso, o processo de inclusão também está em conformidade com as competências gerais da Educação Básica, na qual fica claro que a educação deve ser para todos, inclusiva, sustentável, democrática, solidária e em busca de uma sociedade justa. Alessandro aprendeu a escrever roteiros, a fazer *storyboards*,<sup>206</sup> tudo isso afirmando o seu lugar de fala e o território onde estava localizado.

No segundo dia de gravação, iniciáramos as filmagens de “Para Todes” – a história de Victor Hugo, Samara Garcia e equipe que tratava sobre a não inclusão de meninas, LGBTIS e incluídos no futebol. O roteiro propunha que quatro alunos: Elmo Oliveira,

---

<sup>204</sup><https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/12/sem-nunca-terem-ido-a-cinema-alunos-aprendem-a-fazer-filmes.shtml>

<sup>205</sup> BRASIL, Lei 13.146/2015 de 6 de julho de 2015.

<sup>206</sup> Das várias histórias que Alessandro produziu, uma foi bastante curiosa: Durante as oficinas ele criou um storyboard e uma capa de DVD para o filme que ele queria produzir “Churrasco do Pixote”. Sempre foi um fã incondicional do ritmo musical e de Dodô. Nathalia Pires, uma de nossas colaboradoras, registrou o momento dele e de sua mãe apresentando o que ele havia feito e mandou para conosco que produzimos o Pixote. Em resposta o grupo de pagode decidiu postar o vídeo no instagram e homenagear nosso aluno Mais uma vez construíramos história pública com esses jovens, valorizando seus territórios, múltiplas narrativas, sociabilidades e identidades.

Samara Garcia, Breno Nery e Victor Hugo, saíssem pela escola escolhendo alunos que não costumam ser contemplados em partidas de futebol. Aqui também pudemos debater e desnaturalizar algumas concepções trazidas pela estrutura patriarcal e da sociedade misógina em que vivemos. E, assim, as meninas que questionam com tamanho empoderamento os rapazes por não serem selecionáveis, finalmente não seriam deixadas de fora!

Divididos, cada um em um andar, acabaríamos armando uma confusão arrumada e divertida. Diversos estudantes que não estavam no projeto se veriam absorvidos e se tornariam personagens principais da obra. Para este curta-metragem havia quatro câmeras e tanto estas como os apontamentos de áudio estavam sob controle dos alunos. Da locação à edição, todos os processos seriam protagonizados e dirigidos por eles. Na quadra, seriam realizadas quatro partidas de futebol, com times compostos por crianças que sempre jogavam, ao lado de outras que, historicamente, ficavam de fora das partidas. Neste ponto, a melhor definição para o sentimento de todos era “adrenalina à mil” já que os produtores do filme não roteirizaram quem deveria vencer ou perder as partidas. Os times foram selecionados na hora pelos capitães que buscaram os jogadores pela escola. Na semifinal, a equipe de Samara Garcia eliminaria o selecionado de Elmo Oliveira (que era uma verdadeira “panela”), enquanto o time de Victor Hugo passaria pelo de Breno Nery. Na final do campeonato da Adalgisa Nery haveria um empate no tempo regulamentar, mas nas penalidades, Samara se sagraria a campeã do dia, e do curta!

“Para Todes” ainda geraria uma reflexão importante durante a sua filmagem. Mesmo que tivéssemos como tema a busca pelo fim da intolerância, da discriminação e buscássemos a inclusão, usando o futebol como alegoria, infelizmente, acabaram esquecendo a aluna Priscila Ebbo no momento da seleção. Ao percebermos o que estava acontecendo, houve comoção, com um choro incrível pelo que havia ocorrido. A história pública e a história do tempo presente tem como característica a percepção de como os caminhos se modificam de acordo com as contingências, que desviam os rumos de acontecimentos e narrativas. Da mesma forma, “Para Todes” ganhou um novo final. Priscila teve finalmente sua voz amplificada e ouvida quando recebeu dos colegas o protagonismo ao dar o último depoimento do curta, diga-se de passagem, o melhor.

Por último, a terceira obra filmada foi da aluna Ariany. Uma menina que, contra diversos prognósticos, mantinha-se na escola e passava a ter protagonismo naquele espaço. Podemos creditar sua resistência à sua música e poesia. Essas possibilitaram viagens para

mundos distantes, tornando-a uma produtora cultural fora do comum. Não à toa foi neste último dia de gravação o momento em que mais nos emocionamos e choramos. Não sabia, mas as alunas tinham proposto a minha participação na filmagem, de surpresa a câmera se voltaria para mim enquanto elas me perguntavam “como o meu coração estava naquele momento?”. Para não sucumbir às lágrimas – aguentei por pouco tempo – decidi falar que estava muito feliz pelo passo que eles estavam dando em direção ao ensino médio, refleti sobre a vida, e afirmei que esta é feita de rupturas e continuidades. Em mim também havia uma sensação de nostalgia. Foram quatro anos acompanhando àquelas turmas, desde bem pequenos no sexto ano, até a sua chegada ao nono. Como a gravação dos três filmes ocorreu no final do ano, era notória a transformação do jeito de falar daqueles estudantes, que mostravam naturalidade por estar frente às câmeras, articulação em seus posicionamentos e propriedade em suas colocações. Depois dali, eles ainda dariam inúmeras entrevistas, participariam de dezenas de festivais, e tudo isso por conta de um processo de análise e de adequação de sequência didática. Nos últimos momentos da produção, Fátima Rodrigues e Gabriela Dyminski ficaram responsáveis por assessorar os alunos-artistas no processo de montagem de seus filmes – que por sinal, ficaram lindos.

A última etapa de um processo de desulbaternização de memórias ainda estaria por vir: a exibição dos curtas-metragens. Havíamos programado levar todos os alunos a um cinema, junto com suas famílias, mas, infelizmente, não arrumamos patrocinadores para esta ação. As obras foram exibidas logo após a formatura dos alunos, com a presença de responsáveis e do corpo docente. Isso aconteceu no dia 16 de dezembro de 2019 no auditório da escola, contando com a presença massiva da comunidade escolar, professores, alunos, pais e direção. Ali não imaginávamos ainda que os festivais iriam ampliar o espaço de fala forjado pelos discentes através do projeto #CinEscola.

Importantíssimo compreender que esses jovens passariam a ser sujeitos multiplicadores em sua comunidade. Assim, acreditamos que o #CinEscola teria conseguido cumprir todos os objetivos traçados em nossa sequência didática. Sabemos, no entanto, que uma boa prática encontra um limite nela própria. Iniciativas semelhantes poderiam obter reconhecimento similar caso o poder público se interessasse em desenvolver políticas públicas que versem sobre história pública com ações voltadas para salvaguarda e valorização de memórias subalternas, da valorização de identidades e territórios. Ter um #CinEscola espalhado por escolas públicas Brasil é um sonho que possibilitaria a expansão e conhecimento de múltiplas narrativas, valorizando os alunos e os saberes que os mesmos trazem em seus corpos.

Por último, entendemos que a produção cinematográfica gera uma obra, que é um monumento, uma ode para eternidade. Desta forma, toda narrativa fílmica é feita para circulação, para que seja exibida em diversas telas. Os filmes não poderiam ficar restritos somente à comunidade que foram feitos, precisavam ganhar o mundo. A partir desse entendimento, começamos a inscrevê-los em diversos festivais do Brasil e de outros países. No atual momento, novembro de 2021, já foram 77 participações em 47 festivais, resultando em oito menções honrosas e cinco prêmios. O processo de desulbaternização não se finda na aprendizagem sobre cinema, tampouco na construção dos filmes, ele vai além. O aluno-artista empoderado, já tendo dado várias entrevistas no processo de visibilidade, agora com os filmes prontos, teve e terá sua obra exibida. Memórias e narrativas deixaram de ser subalternas. E este seria o ato final de nossa jornada.

## Conclusão

Ao longo desta Dissertação, buscamos refletir acerca da democratização da produção audiovisual entre os alunos de escolas públicas, tendo como norte o estudo de caso do trabalho desenvolvido no Projeto #CinEscola. A ação foi realizada no ano de 2019, com os alunos do nono ano da Escola Municipal Adalgisa Nery, na Comunidade de São Fernando, localizado no bairro de Santa Cruz, Rio de Janeiro. Os principais elementos e conceitos utilizados para instrumentalizarmos nossa análise foram: a História Pública, o pensamento decolonial e as práticas docentes educacionais. Por meio destas, tínhamos como objetivo compreendermos a existência de características presentes em intervenções baseadas na autoridade compartilhada, as quais viabilizariam um processo gradativo de desulbalternização das memórias e narrativas dos discentes.

No primeiro capítulo, buscamos categorizar as diferentes definições e compreensões referentes à História Pública. Como base para definição do modelo de História Pública que nos guiaria, e que compreendemos como àquela utilizada ao longo do #CinEscola, tivemos o apoio teórico de Santhiago (2018). Desta maneira, foi possível definir este tipo de abordagem histórica enquanto um meio potente para a diminuição da distância existente entre os currículos oficiais das redes e secretarias de educação ao redor do país e a história do tempo presente, a qual daria luz às vivências, às memórias e às narrativas de alunos na atualidade (em especial quando nos referimos a indivíduos que historicamente sofreram silenciamentos e apagamentos). Ao compreendermos que esta vertente da história possuiria significado e significância para os estudantes da educação básica, passamos a entendê-lo como ponto de partida para a consolidação de um processo de desulbalternização das memórias, de sujeitos subalternizados.

Em sequência, no segundo capítulo, nos aprofundamos no debate realizado por autores decoloniais, os quais categorizam e analisam o conceito de “sujeito subalterno”, viabilizando, a partir desse, o desdobramento de outro entendimento, a “memória subalterna”. Devido as suas vastas contribuições no campo da historiografia e da sociologia para as reflexões e investigações de sociedades que tiveram como marca o domínio colonial, foram usados como bases teóricas autores como Quijano(2018), Mignolo(2003) e Spivak (1988). Os países que enfrentaram a colonização apresentam em seus esteios uma série de desigualdades, relações de dominação, mazelas, apagamentos e silenciamentos, que séculos depois, ainda marcam diversas categorias sociais, tornando-as

subalternas. Essa análise foi apresentada por meio do apontamento de divergências entre autores decoloniais e pós coloniais na definição de quem seria este sujeito subalterno, categoria criada por Gramsci e abordada nos Cadernos do Cárcere. A partir da afirmação de Spivak (1988) de que um subalterno não poderia falar, passamos a compreender o processo desenvolvido no #CinEscola como caminho para a reversão desta situação. Para tal, partimos do pressuposto de que, ao serem protagonistas de uma ação de produção audiovisual em todas as suas etapas (direção, produção, fotografia, som, edição, direção de arte, produção para as mídias sociais, montagem, storyboard e pitching), os estudantes passariam a caracterizarem-se como alunos-artistas que, ao apresentarem suas artes, definiriam o cinema como espaço de fala e escuta, possibilitando a visibilização de suas memórias e narrativas.

No terceiro capítulo, aprofundamos a importância da educomunicação e do cinema, abordando a sétima arte e a prática que se baseia na autoridade compartilhada em sala de aula como ferramentas de construção de espaços de fala e de escuta de alunos que historicamente foram silenciados. E, ao fim desta sessão, ainda apresentamos o relato da sequência didática do #CinEscola como um estudo de caso que exemplificaria como se dá o processo de desulbaternização de memórias e narrativas, de sujeitos subalternizados. A compreensão utilizada por nós, a partir da evocação de Bergala(2008), de que o cinema é um tipo de arte e, como tal transcende até mesmo a prática pedagógica foi essencial para o nosso entendimento de que, eventualmente, a prática educacional, caso ela obtenha sucesso, consolidaria a atuação de indivíduos autônomos e protagonistas de suas histórias, narrativas e memórias. Assim, era previsto que, em algum momento, esses estudantes deixariam de depender da mediação do professor-educomunicador.

Nossos objetivos específicos baseavam-se em investigar as memórias subalternizadas, fomentando a discussão sobre uma possível desulbaternização destas, por meio da história pública. Demonstramos que, a partir das múltiplas narrativas feitas pelos discentes da Escola Municipal Adalgisa Nery, tornou-se possível refletir sobre como a produção cinematográfica influencia o currículo vivido, ao relacionar às metodologias da história oral, da educomunicação e do cinema. Desta forma, podemos apresentar como o cinema pode ser utilizado de plataforma metodológica para temas da educação, tanto no consumo, quanto na própria produção independente de filmes que retratam a história do tempo presente.

Todo esse trabalho deu-se a partir da necessidade de se fomentar políticas públicas ligadas ao audiovisual, na valorização da lei 13.006. Assim, pensando em processos de formação continuada para professores e no fortalecimento de ações em que os alunos são os protagonistas, em que seus saberes são valorizados, apresentamos a análise do trabalho que foi produzido pelos alunos do #CinEscola, ao longo do ano de 2019. Por último, também abordamos a importância de reafirmarmos a presença de eixos e temas vinculados a lei 10.639 na educação básica. Desta forma, abordamos conteúdos ligados à nossa herança africana, às memórias subalternizadas, valorizando a história de vida desses discentes, mostrando seu protagonismo na elaboração da sua própria narrativa fílmica. Por fim, ao categorizarmos o conceito de memória subalternizada; analisarmos os processos e resultados do projeto #CinEscola na comunidade de São Fernando, em Santa Cruz, compreendemos a potência da produção audiovisual como arte que transcende a prática pedagógica. Portanto, com base nesta experiência, afirmamos que é possível fomentar intervenções que resultam na desulbaternização de memórias e narrativas nas salas de aula e, com isso, desenvolver uma história pública, valorizando os discentes e suas vozes.

#### 4. Anexo I

##### Cronograma original #CinEscola

##### Organização dos tempos na turma 1902

Aula	Turma	Dia da semana	Horário	Data	Assunto	Filmes exibidos
1	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	15\03\2019	Aula de Crise do Império	-
2	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	22\03\2019	Mostra de filmes – Significado (O que é cinema? )	Quando eu crescer - Documentário A casa da vó Neyde - Documentário Amanda e Monick - Documentário



3	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	29\03\2019	Mostra de filmes – Significado (O que é cinema? )	Cores do Futebol - Documentário  Acerca da Cana - Documentário  Eu não quero voltar sozinho - Documentário
4	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	05\04\2019	Mostra de filmes – Significado (O que é cinema? )	Hoje tem Espetáculo - Documentário  O Sonho de Loreno - Documentário  Hiato - Documentário
5	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	12\04\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
6	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	19\04\2019 (Paixão de Cristo)	-	
7	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	26\04\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
8	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	03\05\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
9	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	10\05\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
10	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	17\05\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
11	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	24\05\2019	Decisão do grupo - Viabilidade	
12	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	31\05\2019	Decisão do grupo - Viabilidade	

13	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	07\06\2019	Decisão do grupo - Viabilidade	
14	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	14\06\2019	Decisão do grupo - Viabilidade	
15	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	21\06\2019	-	
16	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	28\06\2019	Desenvolvimento do Roteiro	
17	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	05\07\2019	Desenvolvimento do Roteiro	
18	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	12\07\2019	Desenvolvimento do Roteiro	
19	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	02\08\2019	O que é Fotografia?	
20	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	09\08\2019	Montagem de um Story Bord	
21	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	16\08\2019	Montagem de um Story Bord	
22	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	23\08\2019	Pesquisa de elementos para composição dos Filmes	
23	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	30\08\2019	Pesquisa de elementos para composição dos Filmes	
24	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	06\09\2019	Produção dos documentários	
25	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	13\09\2019	Produção dos documentários	
26	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	20\09\2019	Produção dos documentários	
27	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	27\09\2019	Produção dos documentários	
28	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	04\10\2019	Produção dos documentários	
29	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	11\10\2019	Produção dos documentários	

30	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	18\10\2019	Produção dos documentários	
31	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	25\10\2019	Produção dos documentários	
32	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	01\11\2019	Pós-produção: edição	
33	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	08\11\2019	Pós-produção: edição	
34	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	15\11\2019 (Feriado)	-	
35	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	22\11\2019	Pós-produção: edição	
36	1902	Sexta-feira	09:30 até 11:00	29\11\2019	Pós-produção: edição	

Total: 36 dias disponíveis; 3 feriados; 33 dias letivos.

#### Organização dos tempos na turma 1901

Aula	Turma	Dia da semana	Horário	Data	Assunto	Filmes exibidos
1	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	14\03\2019	Aula de Crise do Império	-
2	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	21\03\2019	Mostra de filmes – Significado (O que é cinema? )	Quando eu crescer - Documentário A casa da vó Neyde - Documentário Amanda e Monick - Documentário

3	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	28\03\2019	Mostra de filmes – Significado (O que é cinema? )	Cores do Futebol - Documentário Acerca da Cana - Documentário  Eu não quero voltar sozinho - Documentário
4	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	04\04\2019	Mostra de filmes – Significado (O que é cinema? )	Hoje tem Espetáculo - Documentário  O Sonho de Loreno - Documentário  Hiato - Documentário
5	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	11\04\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
6	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	18\04\2019 (Paixão de Cristo)	-	
7	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	25\04\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
8	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	02\05\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
9	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	09\05\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	
10	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	16\05\2019	Desenvolvimento dos Argumentos	

11	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	23\05\2019	Decisão do grupo – Viabilidade	
12	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	30\05\2019	Decisão do grupo – Viabilidade	
13	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	06\06\2019	Decisão do grupo – Viabilidade	
14	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	13\06\2019	Decisão do grupo – Viabilidade	
15	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	20\06\2019 (Feriado?)	-	
16	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	27\06\2019	Desenvolvimento do Roteiro	
17	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	06\07\2019	Desenvolvimento do Roteiro	
18	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	11\07\2019	Desenvolvimento do Roteiro	
19	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	01\08\2019	O que é Fotografia?	
20	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	08\08\2019	Montagem de um Story Bord	
21	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	15\08\2019	Montagem de um Story Bord	
22	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	22\08\2019	Pesquisa de elementos para composição dos Filmes	

23	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	29\08\2019	Pesquisa de elementos para composição dos Filmes	
24	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	05\09\2019	Produção dos documentários	
25	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	12\09\2019	Produção dos documentários	
26	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	19\09\2019	Produção dos documentários	
27	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	26\09\2019	Produção dos documentários	
28	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	03\10\2019	Produção dos documentários	
29	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	10\10\2019	Produção dos documentários	
30	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	17\10\2019	Produção dos documentários	
31	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	24\10\2019	Produção dos documentários	
32	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	31\10\2019	Pós-produção: edição	
33	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	07\11\2019	Pós-produção: edição	
34	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	14\11\2019	Pós-produção: edição	

35	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	21\11\2019	Pós-produção: edição	
36	1901	Quinta-feira	09:30 até 11:00	28\11\2019	Pós-produção: edição	

Total: 36 dias disponíveis; 34 dias letivos.

### **Anexo 3**

Link do produto feito para essa dissertação: um vídeo com passo a passo da construção cinematográfica para professores que gostariam de se aventurar na produção com seus alunos:

<https://vimeo.com/666984382/1dd4829aac>

### **Anexo 4**







## **Bibliografia**

ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C., Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila História pública, ensino de história e educação antirracista, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

ALMEIDA. Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história. XVII Simpósio Nacional de História, Natal, 2013.

ALMEIDA, T.V.. A voz no arquivo digital. Texto Digital, [s.l.], v. 9, n. 2, p.20-34, 10 dez. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2013v9n2p20>.

ALVES, Neto. O Cinema como experiência de criação: Relatos da aplicação de uma didática fílmica de Alain Bergala. Edição Nº. 5, Vol. 1, Londrina, jan./dez. 2015. <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>

ALVES, Mirian; Dýnya Azevedo. O cinema Documentário e os arquivos da memória. Niterói, Revista Mídia e Cotidiano, Artigo Seção Temática, Número 8. Março 2016.

ANDRADE, Everardo P.; ANDRADE, Nívea. História Pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

ANDRADE, Everardo Paiva; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SILVA, Mariana Mizael Pinheiro da, Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12a ed., São Paulo – SP: Cortez, 2011. p. 71-106.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasil. Ciência. Política. no.11 Brasília May/Aug. 2013, pp.88-117.

BARROS, José D'Assunção CINEMA-HISTÓRIA: Múltiplos aspectos de uma relação. REVISTADISPOSITIVA, v. 3, n.o 1, Minas Gerais, 2014.

BARROS, José D'Assunção “Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes filmicas” *Comunicação & Sociedade*, ISSN Impresso: 0101-2657 • ISSN Eletrônico: ISSN 2175-7755. Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

<https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2547>

BAUER, Letícia Brandt; BORGES, Viviane Trindade. *Revista NUPEM, Campo Mourão*, v. 11, n. 23, p. 48-58, maio/ago. 2019.

BERGALA, Alain. “A hipótese-cinema: pequeno tratado da transmissão do cinema dentro e fora da escola, Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) *Que história pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

BOSI, ECLÉA. “Memória e sociedade: Lembranças de velhos”. São Paulo, 1994. Companhia das Letras.

BOSI, Maíra Magalhães. “Cinema como lugar de memória: reflexões a partir de filmes amadores Super-8 retomados no curta Supermemórias”. Rio de Janeiro, 2016, Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.14591/aniki.v3n2.225>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2015.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, Histórias*, Brasília: UnB, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

COSTA, Fernando Braga da, *Homens Invisíveis: Relatos de humilhação social*, São Paulo: Editora Globo, 2004.

COSTA, Fernando Braga da, Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas, São Paulo: USP, 2008.

COSTA, Joaze e GROSFOGUEL, Ramón Soc. stado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015)

DUSSEL, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Cinema, história pública e educação: circularidade do conhecimento histórico em Xica da Silva (1976) e Chico Rei (1985) /Rodrigo de Almeida Ferreira*. - Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida, *História pública e cinema: o filme Chico Rei e o conhecimento histórico*, Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 27, no 54, p. 275-294, julho-dezembro de 2014.

FERREIRA, Rodrigo Almeida; HERMETO, Miriam. *Ensino de História e História Pública: um começo de conversa*, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

FERREIRA, Rodrigo Almeida; “Qual a relação entre a história pública e o ensino de história?”. *In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, p.29-39, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; “Quais as afinidades entre o mestrado profissional em ensino de história e a história pública”. *In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana*

Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, p.49-59, 2018.

BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FILHO, Carlos Escosteguy Filho, Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

FILHO, José Moura Gonçalves Filho - “A invisibilidade pública”, São Paulo, 2004, pp.22.

FISHEL JR., Leslie H. Public History and the Academy. In: HOWE, Barbara J.; KEMP, Emory L. (ed.). Public History: An Introduction. Malabar, FL: Robert E. Krieger, 1986.

FOSTER, Meg. Online and Plugged in? Public History and Historians in the digital age. Public History Review, v.21, p.1-19, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISCH, Michael. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. New York: Sunny Press, 1990.

Halbwachs, Maurice. “A memória coletiva”, 2ª edição, São Paulo, Editora Vertice, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: Hall, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IKEDA, Marcelo. “grandes mudanças, oscilando da profunda crise à incontida euforia”, Editora Summus, São Paulo, 2015.

JORDANOVA, Ludmilla. History in Practice. London: Arnold, 2000.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GOES, Camila, Repensando a subalternidade: de Antonio Gramsci à teoria pós-colonial, Unicamp, São Paulo, Revista Outubro, n. 26, julho de 2016.

[http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/05\\_Camila-Goes.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/05_Camila-Goes.pdf)

GRAMSCI, A. 1977. Quaderni del carcere. 2ª ed. Torino : Einaudi.

GRELE, Ronald. Whose public? Whose history? What is the goal of a public historian? The Public Historian, v. 3, n. 1, p. 40-48, Winter 1981.

GUHA, Ranajit (Ed.). A subaltern studies reader (1986-1996). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

KELLEY, Robert. Public History: Its Origins, Nature and Prospects. The Public Historian, v. 1, n. 1, 1978.

KOSELLECK, Reinhart. Crítica e crise. Rio de Janeiro, EDURJ, Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: EdPUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. Estratos do tempo: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Contraponto, 2014.

\_\_\_\_\_. “Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativa’: duas categorias históricas”. In *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, p. 305-327. PUC-Rio, 2014.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In.: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org). Introdução à história pública... op.cit., p.50.

LAGNY, Michèle. Cine e historia: problemas y métodos en la investigación histórica. Barcelona: Bosch, 1997.

LEE, Pr. Por que aprender história? Educar, Curitiba, n 42. P.19- 42, 2011.

LERA, José Maria Caparrós. El cine como documento histórico, Revista Anthropos, n. 175, 1997.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, pp. 53-83.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. Revista Brasileira de História, São Paulo: Anpuh, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. história historiografia. Ouro Preto. n. 15. Agosto. 2014. p. 27-50.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!”: leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo, Niterói: UFF, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2002.

MARQUES, Rodrigo Muller: Educomunicação e ensino de história: Experimentações audiovisuais. XII ANPEd-SUL, p.2, 2018.

<[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1470-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1470-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)>

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo (org.). História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MCCLINTOCK, Anne. Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Tradução Plínio Dentzien. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2010 [1995].

MIGNOLO, Walter. Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.(2003).

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina:Ediciones del signo. (2010).

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

MOLETTA, Alex. “Fazendo cinema na escola: a arte audiovisual dentro e fora da sala de aula”. São Paulo, Summus, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-111.

NICOLAZZI, Fernando, Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. Revista Investigación Cualitativa, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.



PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre(Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente [CIPA 5]. Natal (RN): Editora da UFRN; São Paulo (SP): Paulus, 2008. p. 27-42.

PENNA, Fernando de A.; SILVA, Renata Conceição A. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 195-205.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. Revista Tempos Acadêmicos. UNESC: Santa Catarina, 2005. p.127-134.

PESAVENTO, Sandra Jatahy & LANGUE, Frédérique. Sensibilidades na história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p.09-21

PERUZZO, Cicilia M.Krohling. “Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania”. V Simpósio de Pesquisa em Comunicação do Centro-Oeste, Goiânia, 1999.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”, Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.200-212.

POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio”, Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol.2, n.3, 1989, p.3-15.

PORTELLI, Alessandro. “A filosofia e os fatos”, Tempo, Rio de Janeiro, Vol.1, número2, dezembro de 1996. pp. 59-72.

PORTELLI, Alessandro. The Death of Luigi Trastulli and other stories. Albany: State University of New York Press, 1991. Capítulo 3: ‘What makes Oral History different’, pp.45-58.

PEREIRA, Junia S.; ROZA, Luciano M. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. Revista História Hoje, São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PESCE, Marly K. de; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. 2ª. ed. Coimbra: Almedina, 2018, pp. 73-116.

QUIJANO, Anibal, (2005), Colonialidad y modernidad-racionalidad. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 15 mar. 2013.

RABÊLO, Juniele e ROVAI, Marta. Introdução à História Pública. Rio de Janeiro: Letra e voz, 2011.

REVEL, Jacques. “Recursos narrativos e conhecimento histórico”. In História e Historiografia. Exercícios críticos. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. Revista Periferia, v.10, n.1, 2018, pp. 71-88. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>

ROVAI, Marta G. de O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia (org.). História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p.185-196.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira, Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

Rosenzweig, Roy. Historians and Audiences: Comment on Tristram Hunt and Geoffrey Timmins. Journal of Social History, v. 39, n. 3, Special Issue on the Future of Social History, p. 859-864, 2006.

\_\_\_\_\_. “Not a Simple Task”: Professional Historians Meet Popular Historymakers. The Public Historian, v. 22, n. 1, p. 35-38, 2000.

\_\_\_\_\_; David, Helen T. The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life. New York: Columbia University Press, 1998.

RÜSEN, J. História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007.

SAMUEL, Raphael. History and television. History Workshop Journal, Oxford, 1981, pp.172-176; p.172. Disponível em: <<http://hwj.oxfordjournals.org/>> Acesso em: 6 fev. 2011. Tradução livre

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo;

SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23–35.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. Tempo e Argumento, Florianópolis: UFSC, v. 10, n. 23, p. 286-309, jan./mar.2018.

SANTHIAGO, Servir bem para servir sempre? Técnica, mercado e o ensino de história pública, Revista História Hoje, vol. 8, no 15, 2018.

SAYER, Faye. Public History: A Practical Guide. London: Bloomsbury, 2015.

SCHULZ, Constance B. Becoming a Public Historian. In: GARDNER, James. B.; LAPAGLIA, Peter S. (ed.). Public History: Essays from the Field. Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 1999. p. 23-40.

SELLES, Sandra E.; ANDRADE, Everardo P. de. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. Educação em Foco, Juiz de Fora: Faculdade de Educação, UFJF, v. 21, n. 1, mar./jun. 2016.

SILVA, Cleonice Elias da; LONGHI, Carla Reis. “O uso do cinema no Ensino de História em consonância com as novas demandas da História Pública digital”. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 5, p. 147-168, agosto. 2017

SILVA, C.B.; ROSSATO, L. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. Revista História Hoje, v. 1, p. 65-85, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. “O perfil do educador”, Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, [1999].  
<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>

SPIVAK, Gayatri C. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 [1988].

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história do pós-abolição na educação básica. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ZABALA, Antoni. A prática pedagógica: como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.