



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

RICARDO LORENZO SCHMIDT

**ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A
PARTIR DE UMA OFICINA PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DA
REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA**

Florianópolis, 2021.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RICARDO LORENZO SCHMIDT

**ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA PARA PROFESSORES DOS ANOS
FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Busko Valim

Florianópolis, 2021.

RICARDO LORENZO SCHMIDT

**ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA PARA PROFESSORES DOS ANOS
FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alexandre Busko Valim (orientador)
ProfHistória/UFSC

Profa. Dra. Karen Christine Rechia (membro)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Sidnei José Munhoz (membro)
Universidade Estadual de Maringá

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann
Coordenador do ProfHistória/UFSC

Prof. Dr. Alexandre Busko Valim
Orientador

Florianópolis, 2021.

*Dedico todos os esforços aos meus filhos, que enfrentaram esta luta ao meu lado.
Além deles, dedico à minha chefe Cleide, às professoras, aos professores, às estudantes e
aos estudantes da rede municipal de ensino de Palhoça.*

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que contribuíram de alguma forma nesses três anos de mestrado, agradeço à minha namorada Eduarda, que teve paciência e compreendeu a importância deste trabalho e as mães dos meus filhos. Às professoras e aos professores do ProfHistória que tive contato e que contribuíram com seus saberes. Às minhas e aos meus colegas de turma por fazerem os dias, os almoços e os cafés ficarem mais divertidos. Entre esses amigos um agradecimento especial ao colega Cléber Soares que me deu grandes ajudas nos momentos familiares mais difíceis.

Impossível não agradecer aos colegas da Escola Professora Antonieta Silveira de Souza, principalmente ao colega/irmão Adilson Pires que esteve ao meu lado por toda essa jornada e a afetuosa diretora Cleide Maria que lutou bravamente pelo meu direito de ausentar-me temporariamente da sala de aula da rede municipal de Palhoça. Um obrigado especial aos professores de História da rede municipal de Palhoça que participaram dos encontros da Oficina.

Da mesma forma, para a outra instituição na qual leciono, registro minha gratidão aos colegas da rede estadual de ensino, principalmente os da Escola Estadual Nicolina Tancredo.

À CAPES pela bolsa de estudos sem a qual não seria possível custear os deslocamentos, os livros e as refeições. Desejo que esse órgão volte a ser valorizado e fortalecido para continuar fomentando a pesquisa no país.

À direção e ao time do Sport Club Internacional por não me iludir neste ano e não ocupar a minha cabeça com as possibilidades frustradas de outros momentos.

Ao programa do ProfHistória pela possibilidade de atravessar o país para apresentar a minha pesquisa e entrar em contato com pesquisadores que estavam na mesma situação. Tenho um agradecimento especial ao colegiado deste programa na UFSC por entender as dificuldades de se fazer pesquisa em um momento tão conturbado das nossas vidas e do nosso país.

Por fim, agradeço à professora Karen Rechia e ao professor Sidnei Munhoz por serem fundamentais na banca de qualificação. Com isso, finalizo com minha gratidão ao meu orientador Valim que esteve presente na construção dessa dissertação, desde o projeto até esta defesa, sem ele tudo teria sido muito mais difícil. Obrigado pela paciência, pela compreensão do que é a rotina de um professor, pai de duas crianças e pesquisador.

RESUMO

Este trabalho versa sobre a utilização do audiovisual no ensino de História. O objetivo da pesquisa foi discutir com alguns colegas de profissão as formas de uso dessa linguagem, privilegiando a ideia de alfabetização audiovisual dentro de perspectivas teóricas ligadas aos estudos culturais. dialogando com Henry Giroux, com as discussões sobre Pedagogia Crítica e de um intelectual transformador, Jörn Rüsen e Douglas Kellner, abordando a mídia e a cultura. Me utilizei, também, das obras do educador brasileiro Paulo Freire, sendo este um importante parceiro no debate, pois seus apontamentos sobre opressão, educação e libertação são fundamentais para uma discussão profícua, especialmente na área da educação. Metodologicamente, o estudo se constituiu como uma pesquisa com abordagem qualitativa associada aos elementos da pesquisa exploratória e da técnica de grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram professores da Rede Municipal de Educação da cidade de Palhoça, Santa Catarina. A utilização de materiais audiovisuais no ensino de História não é uma prática recente, mas a seleção de recursos que fomentam o pensamento crítico deve ser entendida como prioridade. Materiais filmicos como “Cara ou coroa” e “O Que É isso Companheiro?” são potencialmente estimuladores da reflexão rumo à autonomia e à liberdade.

Palavras-chave: Alfabetização Audiovisual; Ensino de História; Cultura da Mídia.

ABSTRACT

This work is about the use of audiovisual in the teaching of History. The objective of the research was to discuss with some professional colleagues the ways of using this language, emphasizing the idea of audiovisual literacy within theoretical perspectives linked to cultural studies. dialoguing with Henry Giroux, with discussions on Critical Pedagogy and a transformative intellectual, Jörn Rüsen and Douglas Kellner, approaching media and culture. I also used the works of Brazilian educator Paulo Freire, who is an important partner in the debate, as his notes on oppression, education and liberation are fundamental for a fruitful discussion, especially around education. Methodologically, the study was constituted as research with a qualitative approach associated with elements of exploratory research and the focus group technique. The research subjects were teachers from the Municipal Education Network in the city of Palhoça, Santa Catarina. The use of audiovisual materials in the teaching of History is not a recent practice, but the selection of resources that encourage critical thinking must be understood as a priority. Filmic materials like "*Cara ou coroa*" and "*Four Days in September*" they are potentially stimulating reflection towards autonomy and freedom.

Keywords: Audiovisual Literacy; History teaching; Media Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem da parede lateral do Mercado Público de Palhoça com o nome do ex-presidente Lula e a letra sigma sobre ela	85
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em caráter temporário

AI – 5 Ato Institucional número 5

ALN – Aliança Libertadora Nacional

APNP – Atividade Pedagógica Não Presencial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CODI – Centro de Operações de Defesa Interna

DAS – Divisão Anti-sequestro

DOI – Destacamento de Operações de Informação

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

DKW – Dampf Kraft Wagen

DVD – Disco Digital de Vídeo

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMP – Faculdade Municipal de Palhoça

INATEL – Instituto Nacional de Telecomunicações

MR8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro

PAA – Programa de Alfabetização Audiovisual

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TFP – Tradição, Família e Propriedade

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

URV – Unidade Real de Valor

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – PEDAGOGIA CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL..	23
1.1 Reflexões sobre cultura e suas múltiplas expressões.....	23
1.2 Intelectual Transformador	33
CAPÍTULO II – INÍCIO DA OFICINA.....	47
2.1 Rede e oficina.....	49
2.2 Discussão acerca dos usos práticos de vídeos no ensino de História	54
2.3 Filmes selecionados previamente sobre Ditadura Civil-militar brasileira	60
2.3.1 O Que É Isso, Companheiro?.....	60
CAPÍTULO III – MEMÓRIAS.....	84
3.1 Cara ou coroa	89
3.2 Potencialidade do audiovisual	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A:	115
APÊNDICE B:.....	118
APÊNDICE C:	123
ANEXO A:.....	126

INTRODUÇÃO

“Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “crise de consciência” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica.¹

Discutir a importância do professor na sociedade é algo recorrente nos estudos pedagógicos, atrelar os conhecimentos dos estudantes aos conhecimentos ditos formais e relacionar com os gostos e hábitos dos estudantes não tem nada de inovador. Tudo isso já foi bastante debatido e analisado pelos mais variados campos de pesquisa.

Vivendo este momento conturbado do Brasil atual, muito parece que tem que ser revisto e revisitado. Quando se nega a existência de tortura e de mortes realizadas pelo regime ditatorial que existiu na segunda metade do século XX no nosso país, o constrangimento das cabeças pensantes mostra como esse momento é obscuro. Concordando com Paulo Freire que afirmava que educar é um ato político, nos recai a obrigação de rediscutir os conhecimentos e as informações que podemos resgatar desse nefasto período histórico que alguns querem glorificar.

Os professores de História têm obrigação de discutir esses temas sensíveis e se posicionar em relação às publicações e declarações de autoridades que insistem em mirar com olhos saudosistas essa passagem tão truculenta da nossa história. Essa luta deve ser travada, não só com as narrativas governamentais, mas também com as produções midiáticas. O presente estudo se propõe exatamente a fazer isso, demarcar território, analisar produções fílmicas de diferentes momentos na nossa jovem e frágil democracia na interface com o ensino de história. Tentamos seguir as orientações do professor Alexandre Busko Valim (2006), quando este salienta a importância de estudar a emissão, mediação e recepção de filmes de maneira integrada.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 54.

Para enriquecer o debate serão utilizadas as perspectivas dos Estudos Culturais e as ideias de Jörn Rüsen. Partiremos de uma carência de orientação do que temos na atualidade e faremos boa parte do percurso da matriz de Rüsen. Serão tensionados os escritos de Henry Giroux e de Douglas Kellner em relação aos conceitos de ideologia, hegemonia e cultura.

Como este trabalho tem posicionamento político claro e engajado, havia a preocupação de saber para quem se estava falando. Para ter a certeza de que teríamos receptores atentos e abertos ao debate, o conteúdo deste escrito foi discutido com os nossos pares por meio de oficinas que buscavam pensar as práticas e ideias dos docentes que ocupam as salas de aula e compartilham os seus conhecimentos.

O objetivo geral do trabalho foi promover reflexões sobre a potencialidade de mudança associada à utilização de textos fílmicos no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Palhoça, Santa Catarina. De forma específica os objetivos foram: identificar os saberes docentes envolvidos no trabalho de escolha das fontes digitais pelos professores; refletir sobre o potencial das fontes audiovisuais para o Ensino de História; compreender a importância das oficinas para a orientação do trabalho didático dos professores; propor uma oficina para professores da rede de ensino fundamental; discutir as contribuições realizadas nessa oficina.

Para iniciar as reflexões acerca de como o cinema pode ser utilizado para cumprir um papel importante na alfabetização audiovisual foram trabalhados dois filmes, produzidos em diferentes momentos, mas tratam do período da Ditadura Militar brasileira, são eles: “*O Que É Isso, Companheiro?*” e “*Cara ou coroa*”.

Optamos por trabalhar com produções nacionais por acreditar que o tema da Ditadura Militar seja extremamente relevante e pelo fato de a legislação vigente incentivar o consumo de produtos fílmicos nacionais, principalmente por meio da Lei 13.006/2014.

Para a abordagem da alfabetização audiovisual as ideias de Mônica Fantin serão discutidas e, de certa forma, privilegiadas. Não só Fantin terá espaço, mas vários outros intelectuais que discutem a potência e as possibilidades dos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de discutirmos a alfabetização audiovisual temos que deixar alguns pontos claros, principalmente pela visão que se tem sobre a importância da figura do professor no contexto atual. O debate acerca das implicações sociais da atuação docente é aqui entendida como condição *sine qua non* para seguir com este trabalho.

Por entendermos que a função do professor é estar atento aos debates políticos e midiáticos que circulam pelos variados meios de comunicação e ter a pretensão de que esse

conhecimento seja criticado com um embasamento teórico sério, propomos a realização de uma oficina com os professores de História dos anos finais da Rede Municipal de Ensino do Município de Palhoça, Santa Catarina.

A discussão com esse grupo se deu devido ao conhecimento dessa rede municipal, por fazermos parte desta, e de ver possibilidades de uma construção profícua sobre o uso dos materiais fílmicos nas aulas de História.

A Rede Municipal de Ensino da Palhoça, durante muitas décadas, foi carente nos mais variados aspectos, tanto de instalações, como de materiais, de suporte pedagógico e de capacidade crítica. No entanto, a educação neste município, principalmente na última década, teve melhorias em diversas áreas, essas mudanças se relacionam à existência de um setor responsável pelas formações continuadas dos professores que compõe a rede.

Nos últimos meses, muitos materiais e documentos deste segmento foram analisados, vários itens causaram questionamentos, um dos principais foi o documento norteador para as formações do ano de 2010, que salientava a necessidade de melhorar a autoestima dos professores da rede em foco. Esse ponto nos parece rico para a discussão de como o professor se vê e como ele entende a importância do seu trabalho na atualidade. É salutar lembrar que no ano de 2008, foi aprovada a Lei do Piso Nacional dos Professores. E, que os anos seguintes a aprovação do dispositivo legal foi de luta para que os estados e os municípios cumprissem essa lei, essa mobilização gerou uma luta jurídica que só foi finalizada de maneira parcial no ano de 2011. A autoestima dos professores não está apenas ligada ao poder aquisitivo ou a possibilidade de uma sobrevivência digna do trabalhador da área da educação, mas, principalmente ao respeito e ao enriquecimento do capital cultural que os professores têm condições de adquirir recebendo o devido respeito social que merecem.

Destaco que, o acesso aos meios culturais nos últimos anos também fez parte das mudanças da legislação brasileira, como a cobrança de meia-entrada para professores e estudantes nos eventos artísticos e esportivos. Essas são tentativas de incluir os educadores e os estudantes nos circuitos culturais mais importantes. Isso também tem as suas falhas, pois em muitas bilheterias os descontos dados aos professores são os mesmos dados às pessoas que doam um quilo de alimento ou um agasalho, as chamadas meias-entradas solidárias. Desta feita, em certos momentos essa medida, mais parece uma migalha para contentar essa categoria tão difamada/desvalorizada, a dos docentes.

É importante salientar que a difamação da classe dos educadores vem ocorrendo nos mais variados meios, tanto nos oficiais como nos culturais. As declarações de ministros do atual governo em relação aos professores e as suas condutas são calamitosas, os estereótipos em

relação a esses lutadores da educação são claros nas produções realizadas pelas redes de televisão, principalmente nos telejornais.

Ao pensarmos no cinema, também notamos que este fortalece algumas visões sobre o professorado, muitas delas maniqueístas. Afinal, muitas das vezes o professor é mostrado como o salvador dos frágeis e desajustados estudantes ou, ainda, o professor é perverso e sádico. No que se refere à crueldade em relação aos jovens carentes, os docentes só perdem para os diretores de escolas, que geralmente são mostrados como sujeitos preocupados em humilhar os discentes.

Quando nos voltamos a esses processos de difamação, ao analisarmos a rotulação feita pelos governantes em relação aos professores, notamos como essas posturas prejudicam, ainda mais, a prática docente em sala de aula. O questionamento sobre os conhecimentos construídos muitas vezes é buscado pelos profissionais da educação em sala de aula, o debate é fértil e enriquecedor, o problema está na veiculação equivocada da ideia de uma doutrinação esquerdista que visa corromper as famílias brasileiras.

O professor tem seu fazer cotidiano desvalorizado e, em alguns casos, ridicularizado. No exercício corriqueiro da profissão, o professor já luta contra uma série de provações, principalmente devido a sua elevada carga horária de trabalho, ocasionada pelos baixos salários, e com as atividades burocráticas que só aumentam.

Os profissionais da educação acabam “soterrados” em decorrência de ataques oriundos de fora da escola, de dentro desta e de muitos responsáveis que hoje avançam na defesa de uma escola ainda mais conservadora.

Sabendo que no ano de 2010 existia a preocupação com a autoestima do professor, imaginamos que essa situação só tenha piorado nos últimos anos, apesar de no início da última década ter começado a se pagar o piso nacional para boa parte dos professores, em contrapartida, as narrativas contra esses pioraram drasticamente.

A pessoa do professor passou a ser atacada, as suas ideias tentam ser moldadas e as suas práticas são frequentemente questionadas sem nenhuma fundamentação consistente. Os conhecimentos formais das escolas que são discutidos pelos professores são simplificados e, muitas vezes, distorcidos por *youtubers* com maior notoriedade e visibilidade que o difamado professor. Na relação de validade realizada pelo estudante, o que está na mídia, o que está na Internet tem muito mais respaldo do que o “famigerado” professor aponta.

A luta nos meios de comunicação ligados às grandes corporações é desigual e antiga, a possibilidade de se disputar na Internet com as ideias dos grupos hegemônicos parece também estar sendo perdida. Para se manterem firmes na luta por reconhecimento e dignidade, os

professores precisam lançar mão de conhecimentos sobre quem ocupa posições dominantes, que tipo de linguagem é usada e como as forças de opressão agem. O caminho, como muitos que estudam o ensino de História já indicaram, se constitui na problematização e entendimento crítico da realidade. Não há nada de novo nesse ponto, a novidade é que os inimigos estão mais visíveis devido à legitimação de discursos machistas, homofóbicos, retrógrados e misóginos realizados por autoridades governamentais.

Muito do que se alertou nos últimos anos está ocorrendo nitidamente nos espaços públicos. Parte da sociedade está sendo influenciada pelo bombardeamento de informações enganosas e tendenciosas. Temos a convicção de que os professores sozinhos não podem mudar as coisas, como Antonio Gramsci (1999, p. 299) defendeu em outro momento em que houve o crescimento das forças conservadoras, precisamos unir os intelectuais orgânicos.

Necessitamos ocupar variadas áreas, diversas mídias e setores do conhecimento. Como vivemos nessa sociedade conectada, que consome muito o que está sendo oferecido ou empurrado para ela, precisamos, ao que parece, fazer uso de diferentes linguagens e ter capacidade crítica para desconstruir e reelaborar outras narrativas.

Tendo esta perspectiva em mente, algumas questões povoam a minha mente. Como alcançar o maior número de pessoas? Como emparelhar essa luta de força com algo tão grande, entranhado, poderoso e rico? Embora respostas fechadas não existam, tenho convicção de que temos que voltar às bases, elaborar outras narrativas, usar o nosso conhecimento e estar atentos aos detalhes que podem parecer triviais, assim poderemos começar a pôr freios na máquina de moer gente que está a todo vapor.

Para tentar fazer isso, esse verdadeiro “trabalho de formiguinha”, propomos uma oficina que discuta o que mais se tem acesso hoje, ao que mais faz parte do cotidiano dos nossos estudantes e de seus pais, que são as produções audiovisuais. Desta feita, elaboramos uma oficina, que embora não seja realizada com estes, é feita com as pessoas que, de certa maneira, ainda tem um espaço seguro para tentar apresentar o mundo para os educandos, para dar variadas possibilidades para os estudantes. Esses são os professores, aqueles que por mais vigiados, por mais perseguidos e achincalhados, ainda conseguem construir uma relação de cumplicidade com os educandos.

Por esses motivos, o desmonte da educação também perpassa a desvalorização dos professores por governos declaradamente antidemocráticos. A atuação da categoria docente representa a possibilidade de formação de sujeitos críticos, que por sua vez oferecem risco aos modelos dominantes. A criminalização de movimentos sociais que defendem direitos de grupos desfavorecidos socioeconomicamente também ilustra o período nefasto no qual o Brasil se

encontra (se perde). Os intelectuais devem se posicionar, não por se sentirem condutores do processo de conscientização, mas por fazerem parte dessa sociedade e saberem que as pessoas têm anseios, que elas buscam dignidade e tem acima de tudo, consciência histórica.

Pensando nas questões acima levantadas e reconhecendo a educação como um caminho fértil para acabar com a subalternização optamos por discutir no capítulo inicial as ideias propostas pela chamada Pedagogia Crítica, tendo Henry Giroux e Paulo Freire como grandes privilegiados nas escolhas realizadas e para pensar relacionar algumas ideias ao método utilizamos a matriz de Jörn Rüsen.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de algumas estratégias de pesquisa qualitativa, pois concordamos com Gondim (2003, p. 151) quando diz que “[...] a escolha de uma técnica é apenas uma opção metodológica que deve estar fundamentada pelo pesquisador em pressupostos filosóficos e que não é ela que define a ciência, mas em que bases o seu uso encontra aporte”. Inicialmente realizamos uma pesquisa exploratória através do uso de questionário, para entender a formação continuada, sempre com o intuito de mapear as características e necessidades dos professores de História da Rede Municipal de Palhoça.

Após essas etapas iniciais organizou-se um grupo focal para discutir as características dos materiais audiovisuais, a potência do seu uso e as dificuldades do momento atual. Por haver diversos contratempos, algumas mudanças foram estabelecidas no decorrer dos encontros. Conforme Morgan (1997), os grupos focais correspondem a uma técnica de pesquisa e obtenção de dados que ocorre por meio do diálogo sobre um tema específico e sob a mediação do autor(res) da pesquisa.

Segundo Gondim (2003, p. 160), “[...] os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação das crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos.” Isso nos fez crer que essa metodologia auxiliaria no conhecimento das práticas em sala de aula e do fazer cotidiano do professor, acreditamos que colocar professores com familiaridades diferentes em relação aos usos dos audiovisuais pode ser engrandecedor. A premissa básica foi discutir a utilização de materiais audiovisuais em um curto intervalo de tempo, sempre pensando em uma maneira de se fazer um movimento diferente do habitual.

A pesquisa envolveu seres humanos e a Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, logo, foram respeitados inúmeros princípios éticos. Para a SME foi solicitada a anuência e recebido o de acordo da direção de ensino, ficando documentado que se teve todos os cuidados éticos necessários com a rede de ensino e com os professores.

Como temos mais de uma dezena de escolas de Ensino Fundamental na rede, os professores de História foram convidados a participar da pesquisa. Inicialmente, pensamos no sujeito professor e na sua relação com o cinema, entendendo como ele o vê, o quanto ele gosta dessa área, como ele a utiliza em sala de aula, como funciona essa utilização, como esse profissional acessa o material, quais as suas propostas e como avalia a recepção dos estudantes.

Parte desses questionamentos se deram devido ao acesso que tivemos aos relatórios, materiais de formação continuada da SMEP e questionários diagnósticos respondidos desde o ano de 2009 pelos professores da rede que frequentam a formação continuada. O objetivo de visitar esse material foi utilizar os dados que coletamos e propor instrumentos para mapear as diversas visões dos professores, já que quando realizamos os três encontros da oficina utilizamos o espaço destinado à formação continuada, o que não é mais possível atualmente, já que a formação continuada não está ocorrendo devido a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-COV-2.

Aspectos que consideramos importantes no questionário foram o entendimento acerca das condições estruturais das escolas e as expectativas dos professores em relação às formações e compreender o que as formações significaram para as mudanças nas práticas dos docentes.

Os dados foram coletados e, posteriormente, analisados, identificou-se grande uso de materiais audiovisuais em sala de aula, sendo que alguns professores informaram não se imaginarem trabalhando o conteúdo de História sem esse recurso.

Destacamos que a oficina tem o intuito de fazer com que se pense os materiais audiovisuais não só como recurso, mas, também como fonte histórica. Utilizamos as ideias de Michelle Lagny para realizar esta mudança de concepção, pois as produções “examinadas de maneira crítica, seja procurando-se dados “autênticos”, seja desmontando os discursos enganadores, certos filmes utilizados como fontes primárias permitem confirmar ou, às vezes, modificar as análises provenientes de outras fontes.” Como as imagens são um constructo pode não dizer muito sobre a realidade dos fatos, mas “[...] elas testemunham, entretanto, sobre a percepção que dela temos, ou que queremos ou podemos lhes dar, em um momento preciso, datado e localizado.” (LAGNY, 2009, p. 102).

Frisamos que, nesse capítulo inicial buscou-se fazer relações com a necessidade de uma outra alfabetização para a sociedade atual, pois vivemos um período de forte influência audiovisual. Na escola temos a possibilidade de iniciar o exercício de analisar criticamente o material disponível nos mais variados meios, por esse motivo buscamos relacionar as ideias de Douglas Kellner e os teóricos da chamada Alfabetização Audiovisual.

Nos dois capítulos seguintes, aprofundamos as discussões coletivas por meio da metodologia dos grupos focais, em que se abriu espaços para se analisar as duas produções filmicas que tratam do período Ditatorial Brasileiro da segunda metade do século XX, mas principalmente para dar espaço para ouvir os professores da Rede Municipal de Palhoça, em um exercício de compartilhamento de visões variadas sobre os filmes e de contribuição através dos relatos das vivências dos diversos participantes do grupo.

Já, a parte final deste trabalho, é muito mais uma tentativa de levantar novas questões do que encerrar alguma discussão, esta serve para reconhecer o valor do processo e não listar os resultados. O termo “Considerações Finais” parece-nos ultrapassado e fora de um modelo aberto e propositivo.

CAPÍTULO I – PEDAGOGIA CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL

A sociedade na atualidade está conectada e muitos permanecem *on-line* a maior parte do dia. As formas de acesso à informação são diversificadas e uma das plataformas amplamente utilizada é o *YouTube*. Esta plataforma tem sido utilizada como fonte de informações para subsidiar discussões sobre temas complexos, para os quais é necessário o investimento de muitos anos de estudo. Algumas discussões são feitas estritamente pelo *YouTube*, quando se responde a algum comentário, como uma réplica e/ou uma tréplica exatamente como ocorre nos debates entre candidatos à algum cargo no governo.

1.1 Reflexões sobre cultura e suas múltiplas expressões

Como não há necessariamente um filtro que considera a consistência das informações facilmente alcançáveis pela internet, as discussões sobre a utilização de plataformas e redes sociais digitais é um dos caminhos que nos leva à autonomia do pensamento. Dessa forma, os sujeitos conseguem discernir entre informações confiáveis ou não. Essa capacidade analítica pode e deve ser encorajada/fomentada pelos professores.

Pensando no consumo do audiovisual nesse momento, cotejando o uso em sala de aula com os hábitos da sociedade contemporânea, não temos como deixar de relacionar os modos de acesso a esse conteúdo. O YouTube é usado como principal plataforma para se adentrar nesse mundo de imagens e sons geralmente de maneira síncrona.

Burgess e Green (2009, p. 26) nos provocam a

[...] pensar sobre os usos do YouTube como parte do cotidiano das pessoas reais e como parte dos variados meios de comunicação que todos experimentamos em nossas vidas, e não como sendo um depósito de conteúdo intangível. Assim como milhões de outras pessoas, nós mesmos usamos o YouTube desse modo – assistimos vídeos depois que os encontramos por acaso em blogs ou clicamos nos links enviados por amigos para nossos e-mails, passando-os adiante para outros. Temos nossos próprios canais no YouTube e até mesmo gravamos e/ou fazemos upload de um vídeo para contribuir com o arquivo em crescimento do material disponível ali.

A forma de acessar os vídeos se alterou muito na última década, os autores falam em compartilhar por e-mail, coisa pouco usual na atualidade. Também sabemos que a cultura escolar muda com o tempo e varia conforme o lugar. Concordo que é nítida a influência do YouTube nas vidas dos educandos e de todas as pessoas que interagem com a plataforma..

Além de ser importante na nossa vida ela faz-se importantíssima na nossa prática profissional. Quando pensamos em vídeos, geralmente o que nos veem a cabeça são filmes,

produções filmicas que marcaram as nossas vidas. Na tentativa de ver algo que nos foi de muito valor buscamos acessar esse material. O YouTube para a maioria das pessoas será a plataforma usual para buscar esse conteúdo filmico que nos é relevante. Essa importância pode tanto ser individual como a de um grande grupo.

Para aprofundar a discussão sobre a importância do cinema, o professor Alexandre Valim discute o tema utilizando-se das ideias da autora Michèle Lagny:

Michèle Lagny (1997, p. 187-207) argumenta que todo processo de produção de sentido é uma prática social, e que o cinema não é apenas uma prática social, mas um gerador de práticas sociais, ou seja, o cinema, além de ser um testemunho das formas de agir, pensar e sentir de uma sociedade, é também um agente que suscita certas transformações, veicula representações ou propõe modelos. Sendo assim, investigar os meios pelos quais alguns filmes buscam induzir os indivíduos a se identificar com as ideologias, as posições e as representações sociais e políticas dominantes e quais as rejeições a essas tentativas de dominação propicia uma visão mais crítica da sociedade. A resistência aos significados e mensagens dominantes pode favorecer novas leituras e novos modos de apropriação do cinema, usando a cultura como recurso para o fortalecimento e a invenção de significados, identidades e formas de vida (VALIM, 2012, p. 285).

Nesse trecho fica clara a necessidade de discussão acerca de conceitos como ideologia, identidade, hegemonia, cultura, além, do poder da mídia. Para discutir esses conceitos a obra de Douglas Kellner intitulada a “Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno” é fundamental, pois o autor aborda o assunto com complexas análises sobre as produções filmicas das décadas de 1980 e 1990 focando na carga ideológica das produções, e não só na questão da lucratividade dos estúdios.

A identidade, ou as identidades, também são discutidas por Hall (2003). Considera-se que os textos filmicos têm grandes possibilidades de análise em relação ao modo que os personagens serão mostrados, nas questões de classe, gênero, raça e sexualidade. Isso tudo fortalece as análises e faz pensar sobre como um filme pode ter grande importância para uma sociedade, influenciando nas suas formas de agir, de consumir e até de pensar.

O aumento significativo do volume de informações faz com que nos preocupemos com essa situação e suscita argumentação consistente sobre a relação entre a informação e o conhecimento, pois nas últimas décadas essa ligação alterou-se fortemente. Henry Giroux (1997) discutiu algumas alterações quando se debruçou sobre os hábitos da sociedade, buscou as ideias de teóricos da Escola de Frankfurt como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, que afirmaram que a capacidade da razão crítica estava desaparecendo nas democracias ocidentais, relacionando a tecnocultura com a questão do individualismo.

Apontando para a usurpação do Estado, a indústria cultural e a concentração de riqueza em número cada vez menor de mãos, estes pensadores receiam que as

condições ideológicas e materiais que tornam a interação pública e o pensamento crítico possíveis estejam sendo solapadas pela crescente padronização, fragmentação e comercialização da vida cotidiana. Eles afirmam também que à medida que a vida cotidiana se torna mais “racionalizada” e abarrotada de imagens de ganância e individualismo para proveito próprio, o discurso da democracia irá desaparecer da vida pública até finalmente ser substituído pela linguagem e lógica da tecnocultura. (GIROUX, 1997, p.195).

Giroux (1997) cita estes pensadores para fortalecer o seu argumento sobre estarmos vivendo um período de degradação da capacidade crítica, e segue afirmando que Jürgen Habermas e Herbert Marcuse levaram a crítica adiante, dizendo que a razão foi quase que eliminada e a investigação reflexiva perigosamente domesticada pela destruição das agremiações políticas, periódicos, cafés, associações de bairros e casas de publicação que vigoravam nos séculos XVIII e XIX.

Quando se pensa nessas mudanças, que foram ocorrendo de maneira lenta e gradual, se enxerga uma modernidade prenhe de possibilidades, exatamente como Benjamin defendia. Esse enfraquecimento do contato físico, do olho no olho, do pessoal, não foi em certa medida substituído pelas interações *on-line*?

Na internet não temos a possibilidade de atingir mais pessoas? Os chats e grupos de *WhatsApp* não substituíram esses locais de contato físico? Os materiais audiovisuais servem para corroborar com as ideias do emissor da mensagem? Essa democratização do espaço na internet não é tão simples como pareceu ser faz algumas décadas. Não se tem acesso a tudo na internet, os algoritmos de direcionamento têm uma lógica de programação e de consumo que está fora do controle do usuário, os grupos econômicos mais fortes já controlam estes faz tempo. Buscar soluções caseiras contra essa máquina de fazer dinheiro e construir imagens é complicado.

Os vídeos que estão no *YouTube* têm muito potencial para difundir as ideias dos produtores, estes podem ser tanto pessoas amadoras como profissionais da comunicação e outras áreas do conhecimento. Por esse motivo, a necessidade de fazer com que o consumidor, no mínimo, desconfie do que está posto no material é fundamental, quando os professores Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008) defenderam essa necessidade de desconfiança, pôde parecer pobre inicialmente, mas com o tempo essa ideia foi se fortalecendo.

Pensando na ideia de desconfiar e de entender que nada é produzido sem intencionalidade, Marcel Proust (*apud* MONTEIRO, 2007, p. 105) é certo quando afirma que sempre existe uma intenção quando se produz algo, mesmo que seja para desconstruir uma ideia, ali está se colocando outra que a substitui.

Ainda nesse exercício reflexivo, é possível relacionar a construção da narrativa com a forma que ela será digerida e como será apreciada. O modo mais fácil para atingir uma grande quantidade de pessoas é utilizando uma linguagem que pareça simples, rica, emocionante e que seja de fácil compreensão. Essa linguagem é a audiovisual, que atende às demandas da sociedade contemporânea e que exige pouco conhecimento para um entendimento superficial do que está sendo mostrado.

O risco existe, exatamente, pelo fato de tais narrativas serem facilmente absorvidas, mas com pouco entendimento do que está em suas entrelinhas. Giroux (1997) continua discutindo os hábitos da sociedade e as mudanças nas formas de consumo na sua obra. O autor também tensiona o impresso e o visual quando discute a indústria da cultura, fazendo apontamentos interessantes.

O crítico de cultura norte-americano buscou nas ideias de Hans Enzensberger os elementos para iniciar a discussão, salientando que este informa que a diretriz da indústria da mente é vender a ordem existente e não vender o seu produto. Stanley Aronowitz, segundo Giroux, avança nesse debate, pois fala de um “novo analfabetismo”:

A nova situação levanta a questão da competência das pessoas para efetivamente comunicarem um conteúdo ideacional. Esta questão é a própria capacidade de pensamento conceitual [...] como o pensamento crítico é a pré-condição fundamental para um público ou cidadania autônoma e automotivada, seu declínio ameaçaria o futuro das formas democráticas sociais, culturais e políticas. (ARONOWITZ, 1991, p. 770, *apud* GIROUX, 1997, p. 115)

Essa capacidade de pensamento crítico é fundamental para o entendimento do que está sendo mostrado ou silenciado nas produções audiovisuais, porque certas escolhas são feitas e os produtores têm as suas intenções em seguirem determinado caminho.

Giroux quando discute as ideias de Aronowitz fala de cultura visual da seguinte forma: “especialmente a televisão, situa-se em estímulos táteis, tais como imagens e sons, os quais, em combinações e formas diferentes, simulam de maneira muito próxima a realidade cara a cara. O poder da cultura visual de restringir os padrões de pensamento provêm não apenas das mensagens e mitos que divulga (um tópico por demais conhecido para ser discutido aqui), mas também das técnicas que utiliza.” (GIROUX, 1997, p. 115)

O risco do audiovisual é o apelo às emoções, à sensibilização e às dificuldades que podem causar na reflexão crítica. No material impresso o tempo para reflexão acaba sendo maior, mas claro que a manipulação também pode ser realizada. Giroux diz que a técnica dominante utilizada para caracterizar a cultura visual,

[...] tem suas raízes na divisão de trabalho que procura igualar na sociedade mais ampla. A fragmentação e imediatismo da informação são a ordem do dia. O trabalho rápido da câmera e a edição elaborada criam o efeito imediato de apelar às emoções

e, ao mesmo tempo, causar um curto-circuito na reflexão crítica. Como é impossível para o telespectador, a menos que disponha de um equipamento de vídeo, reduzir a velocidade ou observar novamente a rápida difusão de imagens, ele tem poucas chances de se distanciar do conteúdo da produção visual e refletir sobre seu significado. Além disso, as imagens não são apenas apresentadas com a velocidade de uma metralhadora; elas geralmente carecem de uma unidade particular, como nos noticiários, ou então de um contexto mais amplo - isto é, elas não têm foco. Neste contexto, a imagem classifica a realidade, e o fato se torna o árbitro da verdade. Os situacionistas franceses referem-se ao entesouramento da imagem como "o espetáculo". (GIROUX, 1997, p. 118).

Ainda em conformidade com os argumentos de Giroux (1997), esse movimento da câmera e a riqueza de ângulos dão a ideia de testemunha ao telespectador, como se participasse do espetáculo. No modelo mais atual, onde o digital possibilita maior manuseio da imagem, as possibilidades de ser ler as imagens e os seus efeitos são maiores, mas isso está sendo feito? O consumidor tem esse discernimento de analisar as imagens? Consegue estabelecer relações entre o que vê e o que ouve simultaneamente? São questionamentos que devem ser feitos. Stuart Hall (1980) discute essa relação entre o que é codificado e decodificado, cita o papel ativo do público ao receber uma mensagem. Que nos faz fazer outro questionamento, como os produtos estão vindo cada vez mais fragmentados, resolvendo dúvidas simples e a quantidade de informações é cada vez maior, esse consumidor está cada vez mais acostumado a não ter que realizar esforço para entender o que está sendo fornecido, isso quer dizer que a função dele é simples e ele está preparado somente para entender o trivial?

Na escola temos a possibilidade de iniciar os estudantes nesse ‘entender’ o material audiovisual, como já citado a problematização é um dos caminhos, mas isso não dá conta de tudo. Os professores têm condições de problematizar os mais variados tipos de fontes históricas, mas têm condições de aprofundar os estudos sobre os audiovisuais sem leituras e conhecimentos específicos sobre essa linguagem?

Quando Fantin discute a relação entre o audiovisual e a escola afirma que a dificuldade que aparece é quase sempre a mesma: “Os professores não são preparados e não têm formação específica para tal”. Segue afirmando que

[...] nem sempre isso é problema, pois com uma formação adequada eles podem aprender, assim como aprendem a respeito de muitas outras questões que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. O importante é que o professor que queira aprender possa fazer a experiência, e uma das condições para tal é que ele não esteja sozinho, que possa trocar e ir construindo suas competências com as ferramentas necessárias, e, nesse caso, a troca de experiência atua como um dispositivo. (FANTIN, 2014, p. 47).

Possibilitar essa troca de experiência é uma das características de uma oficina, a ideia de que os cursistas/professores possam construir narrativas sobre um assunto pertinente é

instigante. Partindo da ideia de que o audiovisual tem potência para o ensino de História, os estudantes gostam do contato com o audiovisual, pois estão familiarizados com esse tipo de material, o que falta é o professor experimentar o uso dessa linguagem de uma maneira ressignificada.

Pensamos na oficina exatamente para unir a prática do professor à teoria sobre as formas de formação de um cidadão crítico e ativo como defendem veementemente Paulo Freire (1987) e Henry Giroux (1997). Com a premissa de que todos podem dar a sua contribuição e aprender junto outras formas de usar os materiais audiovisuais.

Quando falamos de audiovisual, entendemos este conforme a classificação de Maria Carmen Barbosa (2014) que aponta: filmes, séries, seriados, novelas, minisséries, documentários, reportagens, programas de televisão, *broadcast*, comerciais, propagandas, *trailers*, eventos ao vivo (filmados), esportes, multimídias, músicas, *video clips*, performances, compilações e vídeo games.

Concordamos com Franco (2014, p. 88), que afirma que “estamos cada vez mais imersos na comunicação audiovisual” que “cada vez mais, os alunos já nascem audiovisuais” por já verem televisão desde que mal abrem os olhos, por operarem equipamentos, por escolherem os desenhos que desejam, por já irem com o dedinho no *YouTube*, no *tablet*, nos equipamentos todos. Por saberem o que querem e porque querem, mas ainda não sabem explicar quando muito novos. Franco (2014, p.88) segue afirmando que:

É preciso reativar cognitivamente as competências múltiplas sensíveis e racionais por meio de exercícios de sensação e de razão no uso do audiovisual em práticas pedagógicas. Facilitar a integração do espectador/professor em um ser humano único, para que ele melhor opere o potencial pedagógico das comunicações audiovisuais. Muitos professores acham que não entendem de audiovisual, desconsideram, inclusive, as novelas; acham que novela não conta, é menor, têm vergonha de dividir essa preferência com um professor universitário.

Franco aborda o fato dos diferentes níveis de uma escala de importância em relação aos tipos de audiovisuais, isso ocorre em relação às fontes, pois existe essa hierarquia no que se refere às fontes utilizadas pelos historiadores. Geralmente se privilegia a fonte escrita, ignorando que a fonte audiovisual tem sua base no escrito e, principalmente, tem um potencial maior que a grafia por ter mais recursos afetivos e emocionais. Salienta ainda que “As formas de comunicação audiovisuais são construídas para chegarem o mais perto possível do espectador, num movimento que pode tornar mais acessíveis mesmo os conhecimentos mais complexos.” (FRANCO, 2014, p. 96). Na sequência faz uma proposição importante:

Proponho, nesse contexto, uma nova educação, em que o aluno e o professor participem não mais como espectadores passivos, massificados – que é o modelo do

século XX -, mas como espectadores-usuários. Hoje ninguém é apenas espectador, mas um espectador-usuário, individualizado, de mídias interativas, que pode interagir de múltiplas formas com outros espectadores-usuários e com os próprios criadores audiovisuais por meio de todas as formas expressivas que integram as novas mídias. Este é o nosso aluno: um usuário de mídias audiovisuais. Ele é também produtor, sabe “ler um filme”, algumas vezes muito melhor que nós.

Sendo assim, penso que devemos mudar a nossa forma de abordagem: na escola, em vez de apenas perguntar qual é a lógica, perguntar também qual é a sensação; em vez de somente perguntar qual é a razão, perguntar também qual é a emoção; em vez de apenas perguntar qual é o raciocínio, perguntar também qual é a intuição. (FRANCO, 2014, p. 96).

Nessas mudanças nas formas de se questionar um filme já haverá ganhos, não de entender um pouco mais o saber do estudante, mas por valorizar o seu conhecimento e a sua forma de entendimento acerca da cultura. Acreditar que o estudante sabe ler um filme não parece ser algo viável, mas em alguns casos muito raros pode acontecer. O estudante, atualmente, acessa muito material relacionado ao conhecimento histórico, mas, muitas vezes, não compreende que isso o auxilia no entendimento da sua situação na sociedade. Isso está muito atrelado à forma que a escola tradicional utiliza o audiovisual, segundo Maria Carmen Barbosa:

A escola tradicional utiliza o audiovisual, especialmente o filme, como recurso complementar ou pretexto para o ensino de temas e conceitos. O aumento significativo das tecnologias de informação e sua acessibilidade acentuaram o interesse das crianças e jovens em idade escolar pelos meios de comunicação, trazendo os equipamentos produtores e receptores de áudio e de imagem para o cotidiano escolar. Mas apenas o acesso às mídias e aos seus conteúdos e o domínio da técnica, sem a reflexão sobre a linguagem audiovisual, resulta empobrecedor para os usuários. O acesso às diferentes mídias desde a primeira infância não garante autonomia e autoria, e muitas vezes apenas promove, e acentua, o consumo acrítico das tecnologias e seu conteúdo. Pensamos que a formação dos estudantes precisa garantir a compreensão crítica e a dimensão inventiva da linguagem audiovisual. (BARBOSA, 2014, p. 249).

Com as mudanças das últimas décadas, com o advento de novas tecnologias, com o crescimento e a diversidade dos materiais digitais, não só os estudantes devem estar preparados para ler o que está sendo consumido, mas os professores também, principalmente os de História que têm como característica marcante uma grande valorização dos materiais escritos.

Por ser importante integrante do Programa de Alfabetização Audiovisual – PAA², Barbosa expõe as ideias iniciais do grupo e as alterações discutidas com o passar do tempo. Inicialmente desejavam “[...] que o audiovisual, como uma produção cultural característica da atualidade, encontrasse na escola um lugar para ser reconhecido, compreendido e

² O Programa de Alfabetização Audiovisual – PAA tem a contribuição de diversos professores, cineastas e intelectuais de diversos lugares do Brasil que usam o audiovisual para exporem as suas ideias e visões de mundo. Atualmente o programa tem forte atuação no Rio Grande do Sul. Os seus eixos metodológicos são a Produção, Exibição e Reflexão em relação ao material audiovisual. Para mais informações acessar o blog <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>.

problematizado em sua potência como difusor, sistematizador e criador de conhecimentos.” (BARBOSA, 2014, p. 249)

Esse conceito ganhou em significado e importância quando voltaram os olhos para as teorias de outros autores sobre o termo alfabetização e os seus perigos e defenderam a ideia de outra maneira:

Compreendemos que alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. Foi nessa perspectiva ampliada que pensamos em usar a palavra *Alfabetização*, pois consideramos que ela *contém* aquilo que queríamos enfatizar: por um lado, alude aos começos, aos inícios da apreensão de um tipo de linguagem, o que envolve esforço e enfrentamento de um processo complexo, o que demanda continuidade, ou seja exige tempo para a sua aprendizagem; por outro, remete à escola e a sua função como favorecedora da formação e da ampliação do repertório dos estudantes, para que eles sejam, cada vez mais, capazes de compreender e de atuar no mundo em que vivem (BARBOSA, 2014, p. 250).

Essa audaciosa tentativa está intrinsicamente ligada ao que os estudantes consomem, ao que os estudantes vivenciam e ao que se espera para o futuro. Mas, principalmente, fala da ação desses professores e estudantes no momento em que vivem, na sociedade a qual pertencem. “A simples tarefa de ensinar as habilidades básicas de decodificação e codificação [...] não pode preparar qualquer geração futura para lidar com as questões mais complexas de mudança tecnológica” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 11, *apud* BARBOSA, 2014, p. 151). Ainda, para Barbosa (2014, p. 151) “Ler e escrever tornaram-se habilidades cada vez mais sofisticadas e complexas, e estar alfabetizado é muito mais do que decifrar códigos e/ou codificar ideias”.

A necessidade de se pensar a educação e se repensar a linguagem na escola faz com que sejamos obrigados a discutir o que Giroux (1997, p. 33) nos convoca a fazer.

[...] a necessidade de desenvolver-se, em todos os níveis da escolarização, uma pedagogia radical preocupada com a alfabetização crítica e cidadania ativa deu lugar a uma pedagogia conservadora que enfatiza a técnica e a passividade. A ênfase não é mais ajudar os estudantes a “lerem” o mundo criticamente; em vez disso, é ajudá-los a “dominarem” as ferramentas de leitura. A questão de como professores, administradores e estudantes produzem significado, e ao interesse de quem ele serve, é colocada sob o imperativo de dominar os “fatos”. O quadro é desapontador.

Pela análise de Giroux (1997), uma mudança prejudicial ocorreu no rumo que deveríamos seguir, podemos buscar outras rotas, mas como os membros do PAA afirmam, não há interesse em passar uma fórmula de se trabalhar com o audiovisual, há alguns passos básicos, como o de repensar as formas de se utilizar o audiovisual em sala de aula, não focando na técnica e na passividade, mas, acima de tudo, dando voz aos estudantes, aos administradores e aos colegas de profissão.

O audiovisual é democratizador, há que se olhar através dos filmes e não para eles, temos que usar o audiovisual de uma maneira menos corriqueira, o seu uso instrumental é limitado (MERLO, 2014). Segundo esta autora, os professores trabalham o cinema como algo estrangeiro, faz pensarmos sobre o valor cultural e o lugar que a obra audiovisual ocupa devido a sua dimensão estética. Assim,

[...] reconsiderar a dimensão estética da narrativa audiovisual em si pode nos encaminhar a um interessante caminho que discute tanto as escolhas curriculares que vimos fazendo, quanto a própria dimensão de formação integral das novas gerações. Se aceitamos o desafio, estaremos contribuindo para estabelecer novos contornos curriculares, um currículo que não se contenta em redizer o já dito, em refazer o já feito, em reconhecer o já conhecido, mas se permite ser transdisciplinar – ou até mesmo antidisciplinar – a fim de criar algo novo (MERLO, 2014, p. 292).

Na tentativa de fazer algo diferente e ver os materiais audiovisuais de maneira diferente Giroux faz relevantes contribuições, na sua rica discussão sobre o currículo não chama de antidisciplinar, mas trabalha com a ideia contradisciplinar.

É em função dos efeitos da cultura serem inconscientemente absorvidos com tanta frequência que surge a necessidade de estudos culturais que enfatizem a crítica. Como assinalamos anteriormente nesse ensaio, as disciplinas que advogam aspectos selecionados da cultura como seu conteúdo restringem de forma arbitrária este conteúdo – por exemplo, constituindo a área de estudos literários como cânone. Simultaneamente, elas estabeleceram um espaço entre os profissionais e o público a serviço das classes governantes, como no caso dos estudos literários, em que a chamada cultura inferior é excluída do domínio de pesquisa. Não deveríamos tampouco continuar a ser enganados pela admissão de filmes, romances populares, novelas e coisas deste tipo no currículo dos departamentos de literatura. À medida em que tais artefatos culturais forem examinados como simplesmente os materiais que constituem uma cultura fixa, sua descrição disciplinar não irá além da criação de reservatórios de conhecimento que quase nada têm a ver com a cultura vivida, muito menos com sua transformação. Somente uma práxis contradisciplinar desenvolvida por intelectuais que resistam à formação disciplinar terá chance de gerar práticas sociais de emancipação. (GIROUX, 1997, p. 189)

Alguns pontos devem ser discutidos em relação ao que Giroux (1997) defende, inicialmente à ideia de contradisciplinar, que tenta acabar com o direcionamento de cada um dos componentes curriculares, pois esse afirma que uma análise crítica cultural combinada é quase impossível, pois os departamentos segregados produziram uma ideologia legitimadora que, com efeito, suprime o pensamento crítico. Os profissionais da antropologia, sociologia, história, estudos literários que estudam os fenômenos culturais “são limitados na sua capacidade de se comunicarem uns com os outros acerca de suas preocupações comuns”. (GIROUX, 1997, p. 179).

O conceito de cultura de Giroux corrobora com a ideia de John Clarke:

Por cultura compreendemos os princípios de vida compartilhados característicos de classes, grupos ou ambientes sociais particulares. As culturas são produzidas à medida que os grupos compreendem sua existência social no curso de sua experiência cotidiana. A cultura, portanto, está em íntima relação com o mundo de ação prática. Ela é suficiente, na maior parte do tempo, para administrar a vida cotidiana. Entretanto, como este mundo cotidiano é por si mesmo problemático, a cultura deve obrigatoriamente assumir formas complexas e heterogêneas, ‘de forma alguma livres de contradições’.³ (GIROUX, 1997, p. 192).

As discussões levantadas pelos membros dos Estudos Culturais são relevantes para se debater a questão cultural relacionada às relações de poder. Não existe uma cultura superior e uma cultura inferior, o que temos é uma hegemonia das classes dominantes que têm o seu capital cultural legitimado pela mídia e pela escola.

Ao investigar e ensinar a noção de que a cultura é, num sentido real, *inacabada*, os estudos culturais podem assegurar sua própria eficácia política. Os estudantes – particularmente aqueles marginalizados pelos valores da cultura dominante – podem ser desenganados da noção de que a cultura à qual de fato pertencem de alguma forma não é a sua, ou lhes está disponível somente através de iniciação correta nos valores entesourado em textos representativos. Os estudos culturais, considerando novos objetos (isto é, necessariamente não canônicos) e os inserindo em uma visão relacional e não hierárquica, estimulam um questionamento das premissas das práticas educacionais e políticas dominantes. Ainda mais importante, os estudos culturais podem se recusar a concordar que “a literatura e qualquer outro objeto cultural ... são distintos da política” e podem assim reconsiderar os acessórios ideológicos e políticos de um texto ou qualquer conjunto de textos (GIROUX, 1997, p. 185).

Para Giroux (1997), os Estudos Culturais deveriam abandonar a meta de dar aos estudantes acesso àquilo que representa a cultura, mas investigar a cultura como um conjunto de atividades que é vivido e desenvolvido dentro das relações assimétricas de poder. A hierarquização, nesse caso, é social e não cultural.

Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre os diferentes tipos de intelectuais, Giroux (1997) propõe um intelectual que lute contra o intelectual orgânico conservador, que fortalece o *status quo* e, ainda, que agregue mais do que criar a consciência política na classe trabalhadora, que Gramsci⁴ denominou de intelectual orgânico radical. Esse intelectual foi chamado de *intelectual transformador*.

³ Conceito do físico John Clarke, encontrado no artigo *Subculture, Culture and Class* que está no livro *Resistance Through Rituals* de diversos autores, entre eles, Stuart Hall.

⁴ Giroux (1997, p. 186) concorda com Gramsci quando afirma que é importante ver os intelectuais em termos políticos. “O intelectual é mais que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais também são mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política.”

1.2 Intelectual Transformador

Na criação do chamado *intelectual transformador* Giroux (1997) buscou o alinhamento aos Estudos Culturais e as suas possibilidades:

[...] podem surgir e trabalhar em diversos grupos que resistam ao conhecimento e práticas sufocantes que constituem sua formação social [...] podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão. O epíteto orgânico em nossos casos não pode ser reservado aos intelectuais que tomam a classe trabalhadora como único agente revolucionário. (GIROUX, 1997, p. 186)

Giroux prioriza o caráter de liderança do intelectual transformador, da criticidade que deve ter e da necessidade de compartilhar a responsabilidade revolucionária com a classe trabalhadora. Além do embate de classe, a ideologia também passa a fazer parte da discussão.

Primeiramente, os estudos culturais precisam desenvolver um currículo e uma pedagogia que enfatizem o papel político e mediador dos intelectuais. Isto significa fornecer aos estudantes os instrumentos críticos que precisarão para compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Em segundo lugar, os intelectuais transformadores devem engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Tais projetos são necessários não apenas para lutar contra os intelectuais conservadores e os múltiplos contextos nos quais os processos de legitimação ocorrem, mas também para ampliar os movimentos teóricos e políticos de fora da universidade. Os intelectuais transformadores devem desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas, simpósios e sistemas de recompensa que se tornaram os únicos referenciais da atividade intelectual. Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola. Além disso, ele estimula os intelectuais transformadores a desempenharem um papel ativo nas muitas esferas públicas em desenvolvimento em torno de diversos conflitos ideológicos (GIROUX, 1997, p. 188).

Para Giroux é impossível viver fora da ideologia, defende que existe uma urgência em se revelarem as regras da formação desta e de como o sujeito é fugaz, necessitando de uma base ideológica para se posicionar.

A ideologia [...] é um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais. Neste caso, a ideologia é um conjunto de doutrinas bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram. Como ferramenta pedagógica, a ideologia torna-se útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam eles. Por exemplo, a compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediadas através das suposições de “senso comum” que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca da aprendizagem, realizações,

relações professor-aluno, objetividade, autoridade escolar, etc., precisam ser criticamente avaliadas pelos educadores. (GIROUX, 1997, p. 36)

A ideologia por ser construída e incorporada às experiências culturais deve ser discutida profundamente, pois a interferência dos grupos dominantes é clara. Pelo que Giroux defendeu neste trecho acima fica clara a função do educador na discussão sobre a importância dessa, tanto na compreensão do seu funcionamento como nas formas de legitimação dos discursos dos poderosos.

Ponderando sobre as formas de legitimação usadas, é possível priorizar o estudo dos produtos da mídia, mais especificamente a Cultura da Mídia, que sofrem com a influência direta da ideologia dominante, por ser um local de disputa. As visões hegemônicas dos dominantes fazem parte dos produtos culturais. O professor Alexandre Valim salienta a necessidade de se “*notar que a cultura é um terreno de disputas, no qual grupos sociais e ideologias políticas rivais lutam pela hegemonia e que os indivíduos vivenciam estas lutas através das imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados não somente pelo Cinema, mas pela mídia de uma forma geral.*” (VALIM, 2006, p. 28)

A discussão sobre a cultura da mídia foi debatida com força por Douglas Kellner (2001) na sua obra. Principalmente a questão do cinema na construção de uma visão de mundo difundida em grande escala nas décadas de 1980 e 1990.

Kellner faz uma abordagem dentro das ideias dos Estudos Culturais, como Giroux, tem algumas críticas às ideias de alguns membros da Escola de Frankfurt, mas também “*sobe nos seus ombros*” e discute muitos itens referentes a cultura e a mídia a partir das ideias dos membros desse tão criticado grupo.

Numa cultura da imagem dos meios de comunicação de massa, são as representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo, o senso de identidade e sexo, consumando estilos e modos de vida, bem como pensamentos e ações sociopolíticas. A ideologia é, pois, tanto um processo de representação, figuração, imagem e retórica quanto um processo de discursos e ideias. Além disso, é por meio do estabelecimento de um conjunto de representações que se fixa uma ideologia política hegemônica; como a do conservadorismo da Nova Direita. As representações, portanto, transcodificam os discursos políticos e, por sua vez; mobilizam sentimentos, aflições, percepções e o assentimento a determinadas posições políticas, tal como a necessidade de os guerreiros masculinos protegerem e redimirem a sociedade.

As teorias críticas tentam contribuir para a prática, e o estudo cultural crítico procura conferir poder aos indivíduos ao lhes dar ferramentas para criticar as formas culturais, as imagens, as narrativas e os gêneros dominantes. Os estudos feitos neste livro⁵ empenham-se, portanto, em ensinar como ler, desconstruir, criticar e usar a cultura da

⁵ No livro a Cultura da Mídia, Kellner discute a relação da mídia e da política, mostrando o quanto a mídia influencia na sociedade. Usa as produções fílmicas hollywoodianas das décadas de 1980 e 1990 como *Rambo*, *Top Gun* e *Poltergeist* para mostrar o poder do cinema e discute as produções e as influências de Spike Lee, do rap e da Madonna nas lutas por espaço na mídia.

mídia. Conforme nos mostra a experiência durante vinte e cinco anos de magistério, as pessoas, estudantes ou não, não são naturalmente versadas em mídia nem críticas em relação à sua cultura; e devem poder contar com métodos instrumental crítico para terem poder contra a força manipuladora da sociedade e da cultura existente. Por outro lado, muitos indivíduos hoje em dia se sentem profundamente envolvidos por tudo o que a mídia faz, muitas vezes discutem com paixão seus pontos de vista, têm percepções interessantes, e devem ser incentivados a examinar e analisar criticamente a cultura em que mergulham tão fundo (KELLNER, 2001, p. 82-3).

Kellner se debruça sobre as produções filmicas hollywoodianas, principalmente das décadas de 1980 e 1990, e usa o seu conhecimento sobre a sociedade para discutir a ideologia contida nessas produções e como elas influenciaram a sociedade estadunidense naquele momento histórico. As produções cinematográficas influenciaram profundamente os modos de consumo e de visões políticas do país no cenário nacional e na política agressiva do governo dos Estados Unidos no cenário internacional.

Ler esse excerto de Kellner e não pensar nas dificuldades em relação aos discursos mais apaixonados em relação à Ditadura Militar não é possível, pois na atualidade vivemos um período de tensão e de valorização do que era inimaginável alguns anos atrás. Sair na rua e ver símbolos integralistas pichados nas paredes no Centro da cidade, ver imagens de pessoas carregando suásticas nas suas vestimentas, ouvir discursos de político eleito para o maior cargo do Executivo brasileiro glorificando golpes militares e olhar para os lados e notar que existe uma normalidade em relação a esses absurdos faz com que se questione o que leva algumas pessoas terem esse ponto de vista.

Silenciarem para as atrocidades, desprezarem a ciência e a vida humana em nome de uma escolha mal realizada, e que faz com que mais de meio milhão de brasileiros tenham morrido por falta de providências governamentais eficientes e interesses escusos. Isso tudo faz com que se pense sobre a necessidade de entendimento sobre a subalternização da visão de mundo que boa parte da população brasileira, principalmente no Sul do país, tem.

Tentar explicar esse tema é difícil, pois durante certo tempo pareceu para alguns que os professores responsáveis pelo ensino de História falharam, mas não se pode pensar esse tipo de absurdo, pois os professores são vítimas desse sistema midiático subserviente e controlado pelos interesses dos grandes grupos financeiros.

Abordar a questão da Ditadura Militar é doloroso, pois envolve um passado vergonhoso e violento, faz com que se atinja o ponto fraco de um povo que até uns anos atrás queria seguir em frente, mas parece agora mais propício a retornar a esse modelo autoritário. Ver o país seguindo nesse caminho faz com que se pense como a matriz de Jörn Rüsen pode auxiliar no entendimento do que acontece, pois se todos temos uma consciência histórica, utilizamos esses

elementos da experiência para nos orientarmos no tempo, é possível dizer que somente alguns usam a Ciência da História para elaborar uma teoria com certa “verdade” histórica.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009B, p.30) Rüsen (2004) afirma que: “... a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se a partir dos casos do passado e sua orientação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas”. Deixando clara a importância da carência de orientação no início da matriz do pensamento histórico de Rüsen.

O texto de Schmidt (2009B) sobre a teoria de Rüsen auxilia bastante na discussão sobre a necessidade de uma *cognição histórica situada na ciência da história*, que ajuda no entendimento do caminho que se pode percorrer para resolver um distanciamento que ocorreu com o passar do tempo, pois para Rüsen (1987) a dicotomia “conhecimento histórico” e “teorias pedagógicas” *se deve à institucionalização e profissionalização da história que fez com que os historiadores substituíssem a didática da história pela metodologia da pesquisa histórica, transformando-a em disciplina pedagógica e empurrando a didática da história para mais perto da pedagogia.* (SCHMIDT, 2009B, p. 32)

Schmidt concorda com Rüsen e busca uma união entre os pontos que se separaram, pensando numa reaproximação da didática da história e segue citando as contribuições de Rüsen para a discussão:

Segundo Rüsen (1993, p. 52), “aprendizagem histórica é consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar (sentido) significado ao tempo e desenvolver esta competência”. Para ele, esta aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação em suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios. (SCHMIDT, 2009B, p. 33)

O fato de o sujeito aprender algo e interiorizar faz com ele transforme algo objetivo em subjetivo, sendo semelhante ao que se faz na construção de um roteiro de filme, onde se usa uma narrativa básica (pode ser um livro, que também possui subjetividade) e se transforma em algo subjetivo (material fílmico).

Quando se pensa em uma história objetivada é possível entender que os usos das informações podem ser realizados pelos estudantes.

Nessa direção, à medida que aprendem história, os sujeitos podem aumentar sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nesta dimensão da aprendizagem o aumento da experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. [...] Eles conferem aos fatos um sentido histórico. (SCHMIDT, 2009B, p. 34)

Essa interpretação permite ao sujeito, interpretar e agir de uma maneira transformadora na sua realidade através de uma aprendizagem histórica.

A aprendizagem da história demanda um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas viabilizadoras de processos de subjetivação, isto é, interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudança da realidade. Assim ao ser pensada a relação com o conhecimento e, portanto, a aprendizagem da História como internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, pode-se falar em internalizar para manter e conservar, ou em subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos com vistas às intervenções e transformações da vida prática.

[...] “a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58), pode e deve ser repensado à luz de uma educação [...] para a formação de uma consciência histórica. (SCHMIDT, 2009B, p. 35)

Rüsen aponta um caminho para a transformação da condição do sujeito, faz um caminho que vai da carência de orientação da vida prática, passando pela busca de ideias que se baseiam na experiência do passado, já dentro de um modelo de ciência especializada, que utiliza métodos, que parece que é onde está a falha dos que não entendem os problemas em relação as narrativas negacionistas sobre as atrocidades ocorridas durante a Ditadura Militar no Brasil, até finalmente chegar na consciência histórica e na didática da história (que é composto pelos processos de ensino e aprendizagem da história).

Estevão de Rezende Martins (2016, p. 109-110) afirma que Rüsen defende que o ponto de partida, na lógica da matriz, é sempre a relação com o presente do sujeito e discute as dimensões da consciência histórica, na questão política diferencia de maneira binária o querer e o poder. Kellner segue outro menos Humanista, mas também discute os sistemas binários:

Obedecendo a esse intuito pedagógico, em todas as páginas que se seguem, iremos entremeando teoria e estudos concretos que ilustrem nossas posições teóricas. Na verdade, é nossa esperança que este estudo contribua para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica da mídia capaz de conferir o poder de discernir as mensagens, os valores e as ideologias que estão por trás dos textos da cultura da mídia. Quando as pessoas aprendem a perceber o modo como a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe, raça, sexo, sexualidade, etc. capazes de influenciar pensamentos e comportamentos, são capazes de manter uma distância crítica em relação às obras da cultura da mídia e assim adquirir poder sobre a cultura em que vivem. Tal aquisição de poder pode ajudar a promover um questionamento mais geral da organização da sociedade e ajudar a induzir os indivíduos a participarem de movimentos políticos radicais que lutem pela transformação social. (KELLNER, 2001, p. 83)

Os exemplos de homens, ocidentais, com uma aparência de bem-sucedidos e dentro de um padrão faz parte do cotidiano das pessoas que ligam uma televisão no Brasil. Nos programas de notícias temos uma maioria de âncoras que tem esta descrição. Isso não pode ser considerado um acaso, mas sim uma característica de modelo que acaba sendo vendido para quem busca informação.

A ideologia pressupõe que "eu" sou a norma, que todos são como eu, que qualquer coisa diferente ou outra não é normal. Para a ideologia, porém, o "eu", a posição da qual a ideologia fala, é (geralmente) a do branco masculino, ocidental, de classe média ou superior; são posições que veem raças, classes, grupos e sexos diferentes dos seus como secundários, derivativos, inferiores e subservientes. A ideologia, portanto, diferencia e separa grupos em dominantes/dominados e superiores/inferiores, produzindo hierarquias e classificações que servem aos interesses das forças e das elites do poder.

A ideologia, portanto, faz parte de um sistema de dominação que serve para aumentar a opressão ao legitimar forças e instituições que reprimem e oprimem. Em si mesma, constitui um sistema de abstrações e distinções em campos como sexo, raça e classe, de tal modo que constrói divisões ideológicas entre homens e mulheres, entre as "classes melhores" e "as classes mais baixas", entre brancos e negros, entre "nós" e "eles", etc. Constrói divisões entre comportamento "próprio" e "impróprio", enquanto erige em cada um desses domínios uma hierarquia que justifique a dominação de um sexo, uma raça e uma classe sobre os outros em virtude de sua alegada superioridade ou da ordem natural das coisas. Por exemplo, diz-se que as mulheres por natureza são passivas, domésticas, submissas, etc., e que seu domínio é a esfera privada, o lar, enquanto a esfera pública é reservada aos homens, supostamente mais ativos, racionais e dominadores. Diz-se com frequência que os negros são preguiçosos; irracionais e burros, portanto inferiores à raça branca dominante. (KELLNER, 2001, p. 83)

Pensar no que esse modelo impõe e faz com que as imagens e situações se normatizem faz com que se mantenha o *status quo* e que as estruturas de poder permaneçam fortes e sobrepostas. Discutir uma mudança desse modelo é extremamente mal-visto por parte da sociedade. Muitas vezes até pelos que estão abaixo desse modelo repressor. Isso mostra a sua força enquanto estrutura bem solidificada, fazendo com que muitas mulheres carreguem esses discursos misóginos como naturais.

Esse modo de pensar sexista e racista baseia-se numa série de oposições binárias que os estudos culturais críticos tentam subverter e solapar. Essas oposições binárias da ideologia enraízam-se num sistema de antagonismos entre formas desiguais e servem para legitimar os privilégios e a dominação dos mais poderosos. A "norma" da ideologia em geral é branca, masculina e da classe superior, servindo para denegrir e dominar os não brancos, as mulheres, e os trabalhadores. A crítica da ideologia, porém, interroga as categorias branquidade, masculinidade, dominação de classe, heterossexualidade e outras formas de poder e domínio que a ideologia legitima, mostrando o caráter de construto social e de arbitrariedade de todas as categorias sociais e de sistema binário da ideologia.

Portanto, o feminismo e a crítica do racismo fazem parte integrante de um estudo cultural multicultural. (KELLNER, 2001, p. 83)

Nesse trecho Kellner mostrou a importância da ideologia na legitimação da visão branca, masculina e de classe superior sobre as outras perspectivas. Na sequência ele critica as fronteiras traçadas e aponta caminhos para enfraquecer o poder dos grupos dominantes.

Nas operações ideológicas que produzem coisas como sexismo, racismo e classismo, vemos a ação de uma *abstração*: são ideologias que legitimam a superioridade dos homens sobre as mulheres ou do capitalismo sobre outros sistemas sociais de tal forma que, tentam justificar os privilégios das classes ou dos estratos dominantes - tais

ideologias capitalistas patriarcais e racistas abstraem as injustiças, as iniquidades e o sofrimento causado pelo sistema capitalista racista e patriarcal como flagrantes injustiças que representam o poder e a riqueza numa sociedade supostamente igualitária e os sofrimentos dos grupos e dos indivíduos dominados. (KELLNER, 2001, p. 83)

É muito difícil compreender a visão de Kellner sobre a cultura da mídia dos anos 1980 e não remeter novamente ao modelo que vigora no Brasil nos últimos anos. Possuir uma visão crítica sobre a situação atual em que vive a sociedade brasileira, que atualmente coloca muitas das mazelas e das iniquidades em segundo plano, faz-se necessário para que a ideologia capitalista-patriarcal-racistas seja aniquilada.

Assim, a abstração está fundamentalmente relacionada com as características básicas da ideologia, tal como, legitimação, dominação e mistificação, e o traçado das *fronteiras* (entre sistemas, grupos, valores, etc. supostamente inferiores e superiores) também desempenha papel fundamental nesse processo. A manutenção das fronteiras (entre homens e mulheres, capitalistas e trabalhadores, brancos e não-brancos, americanos e o resto do mundo, capitalismo e comunismo, etc.) serve aos interesses da dominação social e às funções de legitimação e mistificação da realidade social. Portanto, estamos afirmando que a "distorção", a "mistificação", o "mascaramento" e outras funções ocluseras em geral associadas à ideologia estão relacionadas com certo tipo de abstração e com um tipo específico de fronteira ideológica que legitima a dominação dos grupos sociais mais poderosos.

Um estudo cultural crítico e multicultural deve, portanto, levar a cabo uma crítica das abstrações, das reificações e ideologia que siga os rastros dessas categorias reificadas e dessas fronteiras até suas origens sociais, criticando distorções, mistificações e falsificações aí presentes. Uma das funções da cultura da mídia dominante é conservar fronteiras e legitimar o domínio da classe, da raça e do sexo hegemônico. O marxismo, o feminismo e a teoria multicultural, porém, perseguem uma crítica das fronteiras, atentando para o sistema binário de oposições que estruturam os discursos ideológicos classistas, sexistas, racistas e outros. Todas essas formas de teoria crítica são, pois, armas na luta por uma sociedade mais humana, vendo na ideologia uma forma de sustentação teórica dos sistemas de dominação. (KELLNER, 2001, p. 84)

Para vencer essas fronteiras mantidas pela ideologia dominante, o intelectual transformador tem que se posicionar de maneira engajada e ativa. Os diferentes campos teóricos servem para auxiliar nessa "peleja". Kellner (2001) aponta o multiculturalismo como um caminho profícuo para se analisar as questões de raça, etnia, orientação sexual e nacionalidade. Giroux (1997) critica o multiculturalismo por estar repleto de pensamentos positivos, devido as relações de poder e de dominação não serem devidamente discutidas. Somente com o *multiculturalismo insurgente*, que concorda com as ideias de Paulo Freire na obra "Pedagogia dos Oprimidos" - onde se analisa as relações de desigualdade e opressão que geram as lutas, e que ajudam a promover as lutas dos oprimidos contra a dominação, articulam os objetivos e as práticas de libertação -, que se tem uma teoria preñe de possibilidades.

Douglas Kellner com o tempo adotou a contribuição de Henry Giroux e propôs um acréscimo às suas ideias dentro do contexto dos estudos culturais:

Ao estudo cultural crítico alia-se um multiculturalismo insurgente (GIROUX, 1993) que dá apoio às lutas dos oprimidos contra a dominação e a subordinação, pondo-se ao lado dos que lutam contra a desigualdade, a injustiça e a opressão. O multiculturalismo (ou estudo cultural) insurgente não registra apenas as diferenças (embora essa atividade possa ser importante), mas analisa as relações de desigualdade e opressão que geram as lutas. Ademais, também valoriza positivamente as representações que ajudem a promover a luta dos oprimidos contra a dominação, enquanto ataca as representações que legitimam, justificam ou dissimulam a dominação. O multiculturalismo insurgente, portanto, faz parte da "pedagogia dos oprimidos" (FREIRE, 1972) que ajuda o oprimido a ver sua própria opressão, dar nome a seus opressores e articular os objetivos e as práticas de libertação. (KELLNER, 2001, p. 127)

Entender a condição de subalterno e saber quem é o opressor se faz necessário e possibilita compreender o cenário em que se vive e que se deve transformar em campo de luta, na atual conjuntura fica difícil não valorizar a mídia como um lugar de conflito. Na tentativa de enriquecer ainda mais o debate sobre a cultura da mídia e as suas construções ideológicas que influenciam constantemente a sociedade, Kellner propõe discutir além do embate cultural, a questão de gênero e de classe. Para tal, utilizou um modelo com múltiplas perspectivas.

A abordagem multiculturalista à diversidade de formas de opressão e resistência está ligada ao desenvolvimento de estudos sociais e culturais multiperspectívos gerado por um grande número de trabalhos realizados nesse campo nos últimos anos. Tenta evitar a unilateralidade, a ortodoxia e o separatismo cultural ressaltando a necessidade de adotar amplas perspectivas para entender e interpretar os fenômenos culturais. Como já argumentamos, existe uma interligação entre sexo, raça, classe e outros construtos culturais fundamentais, e estes são reproduzidos em formas e representações culturais. Para termos um quadro mais completo dos textos culturais e dos fenômenos sociais, precisamos, portanto, entender um amplo espectro de elementos constituintes dos textos e das políticas culturais. Para fazer isso adequadamente, precisamos usar todo um espectro de métodos críticos, visto que alguns são melhores para examinar questões de classe, outros para conceituar questões de sexo e sexualidade, e outros ainda para expressar questões de raça, mito e símbolo, dimensões subliminares e latentes da cultura, etc. (KELLNER, 2001, p. 129)

Kellner adicionou à ideia de estudos culturais o termo “social” devido à tentativa de fazer uma análise multiperspectivada. Na sequência, alerta para os perigos de se produzir um trabalho que tenha diversas visões sobre um determinado tema, pois muitas das ideias são conflitantes e podem produzir um trabalho com aspectos contraditórios.

O método multiperspectívico deve necessariamente ser histórico e ler seus textos em termos de contexto social e histórico e pode também optar por ler a história à luz do texto. Certas estratégias metodológicas são, sem dúvida, incompatíveis entre si; por isso, a abordagem multiperspectívica deve optar entre perspectivas opostas, com base na tarefa em pauta e nos objetivos em vista. Para alguma finalidade, pode ser útil enveredar por uma leitura de cunho feminista, enquanto para outras pode ser possível fazer leituras polivalentes, abordando um texto de várias perspectivas. A posição multiperspectívica, porém, que não é mero ecletismo liberal nem *pot-pourri* de diferentes pontos de vista, deve permitir que suas várias perspectivas se informem e modifiquem mutuamente. (KELLNER, 2001, p. 131)

Giroux também vê pertinência em discutir os diferentes modelos teóricos, tanto para análise da cultura, como para as discussões referentes ao currículo escolar. Giroux é um dos expoentes da discussão sobre currículo, tem sua base nas ideias marxistas e busca uma valorização da criticidade. Alinhado ao discurso e as ideias Paulo Freire e de McLaren defende a ideia de se analisar as práticas sociais e a formação cultural dos estudantes.

De maneira geral, os novos avanços da teoria social mudaram o foco de ideologia da lógica de economia da tradição marxista para as categorias mutuamente determinantes de cultura, ideologia e subjetividade. A subjetividade do estudante e sua experiência vivida estão agora sendo questionadas como práticas sociais e formações culturais que incorporam mais do que o domínio de classes e a lógica do capital. Por outro lado, estas novas abordagens teóricas estão agora disponíveis para desvendar as complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas.

[...] a tarefa atual da pedagogia radical deveria se apropriar de maneira crítica e seletiva dos conceitos centrais da teoria do discurso, teoria da recepção, pós-estruturalismo, hermenêutica da desconstrução e diversas outras escolas de pesquisa, sem ficar presa em sua linguagem muitas vezes incompreensível, seu jargão enigmático e seus impasses teóricos. A pedagogia radical deve adotar o potencial crítico destes movimentos, mas ao mesmo tempo pressioná-los para explicarem suas tendências muitas vezes apolíticas, não históricas e excessivamente estruturalistas. Os educadores radicais devem continuar a buscar na revolução semiótica uma linguagem crítica que permita que os avanços teóricos relevantes sejam empregados com a finalidade de criar-se um currículo emancipador na educação de professores, colocando de lado os debates sobre questões marginais. Daí decorre também que a pedagogia crítica não pode realmente funcionar a menos que torne o desespero menos aceitável, através da promoção da promessa de uma aquisição progressista de conhecimento que resultaria na emancipação de grupos subordinados através da transformação de relações assimétricas de poder. (GIROUX, 1997, p. 202)

O grande objetivo dessa consciência da situação das classes subalternas é acabar com a disparidade de poder. A luta por essa emancipação deve ser constante e ocorrer de forma crítica e politizada. Segue afirmando que:

Somos a favor da emergência de teorias pós-estruturalistas e semióticas para ocasionar-se uma interfertilização e reestruturação de ideias e teorias que até agora só foram marginais ou tenuamente relacionadas e reconhecidas. Além disso, estes desenvolvimentos teóricos foram importantes na criação de um movimento intelectual que tem interesse fundamental na produção e representação de significado dentro das formações culturais contemporâneas. Não obstante, devemos insistir que quaisquer que sejam os desenvolvimentos gerados por estes discursos, estes últimos devem continuar a abordar os problemas centrais de poder e política, particularmente enquanto expressos no domínio e subordinação dos povos dentro da sociedade.

Dado o desenvolvimento destas novas trajetórias teóricas na pedagogia radical, é essencial compreender que o poder necessário para transformar a ordem social não pode ser ocasionado simplesmente através do exercício de um discurso particular ou de uma síntese de discursos. A reforma não pode existir como possibilidade prática fora da dinâmica vivida dos movimentos sociais. É com este entendimento em mente que os programas de formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade no interesse das comunidades democráticas. (GIROUX, 1997, p. 202)

Giroux mostra que está aberto às mudanças e às outras formas de se discutir o conhecimento, como adepto da educação transformadora vê com bons olhos a contribuição dos trabalhos dos demais grupos de intelectuais. Na sequência, discute a escola e sua relação com as tensões sociais.

Uma outra limitação teórica do discurso da relevância e integração é a de que ele deixa de analisar como a escola, enquanto agente de controle social e cultural, é mediada e contestada por aqueles cujos interesses ela não serve. Isto se deve, em parte, a uma visão funcionalista da escolarização, na qual as escolas são indiscutivelmente vistas como a serviço das necessidades da sociedade dominante, sem questionar-se a natureza de tal sociedade ou os efeitos que ela tem nas práticas cotidianas do próprio processo de ensino. Paga-se um preço teórico alto por este tipo de funcionalismo. Uma de suas consequências é que as escolas são aparentemente afastadas das tensões e antagonismos que caracterizam a sociedade mais ampla. Como resultado, torna-se impossível compreender as escolas como locais ativamente envolvidos nas lutas em torno de poder e significado em andamento. Além disso, não há espaço teórico neste discurso para compreender por que grupos subordinados podem efetivamente resistir e negar a cultura dominante como incorporada nos vários aspectos da vida escolar cotidiana.

[...] para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. (GIROUX, 1997, p. 136)

Giroux deixa clara a necessidade de trabalhar nas escolas contra a ideologia imposta pelos dominantes e a necessidade de professores e estudantes assumirem a posição de intelectuais transformadores. A problematização dos produtos culturais é um bom caminho para se colocar em prática essa pedagogia crítica.

A sala de aula [...] é tradicionalmente vista como um lugar onde a informação é transmitida aos estudantes. Os especialistas de uma disciplina transmitem aos aprendizes o conhecimento reconhecido acerca de um assunto particular; os estudantes não são agentes neste processo, mas receptáculos passivos e explicitamente acrílicos. Contudo, como argumentamos, se assegurarmos aos estudantes um papel ativo no processo de formação cultural, eles poderão se tornar agentes na produção de práticas sociais. Para realizar isto deveríamos nos envolver com a fomentação de formas de resistência; necessita-se de uma pedagogia crítica que promova a identificação e análise dos interesses ideológicos subjacentes em jogo no texto e suas leituras. (GIROUX, 1997, p. 189)

Ambas as partes devem ser compreendidas como agentes do processo de sua própria formação cultural e conseguir questionar as visões que recebem prontas, pois

[...] em vez de abandonar o conhecimento, os intelectuais transformadores precisam repolitizá-lo. As *publicações* acadêmicas, critério disciplinar usado para estabelecer o mérito das opiniões profissionais em contraste com aquelas de um público constituído de amadores, não atingem o público, embora não seja apropriado discutir este ponto aqui, alegamos que as disciplinas atualmente preocupadas com o estudo da cultura estão indevidamente, ligadas à premissa de que sua tarefa é fazer pesquisa disciplinar, isto é, acumular e armazenar de maneira recuperável descrições dos fenômenos culturais. Mas, se reconcebermos nossa atividade como a produção (em vez de descrição) de práticas sociais, então o que fizermos em nossas salas de aula será facilmente estendido às esferas públicas. Não podemos nos render à noção disciplinar de que a pesquisa tem como seu único público os outros especialistas na área. Os intelectuais transformadores devem legitimar a noção de escreverem-se revisões e livros para os públicos em geral, e devem criar uma linguagem de análise crítica equilibrada por uma linguagem de possibilidades que permita a mudança social. Isto significa que precisamos nos envolver com a leitura política da cultura popular. Como Stanley Aronowitz afirma em *Falsas Promessas*, “cabe a nós investigar de que forma a cultura de massa torna-se constitutiva de realidade social”. O treinamento em práticas disciplinares nos afasta dos estudos da relação entre cultura e sociedade e nos aproxima do acúmulo de descrições do material cultural isolado de suas conexões com a vida cotidiana. (GIROUX, 1997, p. 189)

Este ponto defendido por Giroux é fundamental para repensarmos o nosso fazer profissional, propor discussões sobre o que está sendo mostrado nas narrativas disponíveis. Possibilitar que o estudante pense sobre e não somente impor o nosso ponto de vista fará com que este estudante se sinta preparado para ler o mundo. Isso, não de maneira superficial e automática, mas de modo problematizador.

Na atualidade, o contexto proposto por Giroux modificou-se, os livros são fundamentais para se difundirem as ideias, mas outras linguagens podem alcançar mais pessoas. Sair dos meios acadêmicos se faz fundamental para dar publicidade ao que se discute nesses meios, mostrando o quanto isso é importante para se combater a ideologia posta pelas elites. O caminho apontado por Kellner é o da pedagogia crítica da mídia, pois utiliza os conhecimentos da pedagogia da mídia (tenta ensinar a ler, analisar e decodificar os textos da mídia de maneira semelhante ao que se faz com a linguagem escrita) e a pedagogia da arte da mídia (que ensina a ser crítico em relação às representações e aos discursos da mídia).

A pedagogia crítica da mídia, por fim, baseia-se nessas abordagens, ensinando a ser crítico em relação às representações e aos discursos da mídia, mas também ressaltando a importância de aprender a usar a mídia como modalidade de auto-expressão e ativismo social. Pessoalmente, ratificaríamos esta última abordagem, mais abrangente, que transmitiria atitudes críticas ensinando os modos de usar a mídia como instrumento de transformação social. A tecnologia da comunicação está cada vez mais acessível aos jovens e aos cidadãos comuns, e deve ser usada no sentido de promover a auto-expressão e a transformação social, democrática. Portanto, a mesma tecnologia que ajuda a destruir a democracia participativa, transformando a política em espetáculo da mídia em batalha de imagens, poderia ajudar a revigorar o debate e a participação democrática. (KELLNER, 2001, p. 425)

Nesse ponto, Kellner vê a possibilidade de usar a mídia para reconquistar algo que, devido a ela mesma, foi perdido, sendo assim possível fortalecer o debate democrático. Nesse

trecho fica clara a preocupação do autor em relação aos efeitos do que a televisão difundiu e nos mostra que isso pode ser usado para enfraquecê-la enquanto força manipuladora, principalmente com as novas formas de consumo e informação.

Na tentativa de tentar amarrar alguns pontos levantados por Kellner em consonância com as ideias de Giroux é importante retornar um trecho que o autor fala da intenção que tem com essa discussão.

A pedagogia crítica da mídia desenvolve conceitos e análises que capacitam os leitores a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura e conferem-lhes, assim, poder sobre seu ambiente cultural.

Partimos do pressuposto de que a crítica cultural e a Pedagogia da mídia exigem teoria social, e de que a teoria crítica da sociedade por sua vez, deve basear-se nos estudos de mídia e cultura e nos métodos da crítica cultural para atingir maior compreensão das qualidades essenciais da vida social contemporânea. Esse projeto, portanto, combina estratégias metodológicas, teorias e conceitos extraídos das teorias modernas e pós-modernas, na tentativa de apresentar perspectivas críticas sobre os fenômenos culturais e sociais mais importantes dos nossos dias. Utilizamos e elaboramos ideias básicas expostas em obras nossas passadas e continuamos a delinear as trajetórias da teoria, da cultura e da política contemporâneas. Inspirado pelo projeto da Escola de Frankfurt, que tenta elaborar aspectos teóricos da atualidade, este estudo deve ser lido como exemplo de crítica cultural a fornecer fragmentos de uma teoria crítica da sociedade e - esperemos - alguma inspiração para uma nova política futura de libertação. (KELLNER, 2001, p. 20)

O autor busca a libertação dos subjugados através da crítica cultural, deixando claro o quanto uma pedagogia crítica da mídia baseada nos estudos culturais pode ter potência. Através da análise da cultura da mídia atrelada às ideias dos estudos culturais, como possibilidade emancipadora pensadas por Douglas Kellner, é possível fortalecer-se a ideia de um intelectual

transformador como defende Henry Giroux.

A cultura da mídia, em si, está produzindo novas esferas públicas e criando a necessidade de intervenção em novas arenas do debate público - rádio comunitária, televisão aberta, vias de comunicação por computador, etc. Portanto, está produzindo novos textos e criando a necessidade de cultivar uma pedagogia que ensine a ler e a decodificar imagens, cenas, narrativas e espetáculos do tipo fundamental à cultura da mídia. Entretanto, a cultura da mídia também nos desafia a cultivar novos espaços de discussão e interação política, a produzir formas alternativas de comunicação e cultura, a usar a mídia para esclarecer a sociedade e a pensar os modos como sua cultura poderá ser voltada para a democratização. Seu desafio, portanto, produz novas vocações para os intelectuais: sua onipresença e sua complexidade exigem que os intelectuais críticos subvertam as fronteiras disciplinares e recorram a várias disciplinas para entendê-la. (KELLNER, 2001, p. 430)

O autor desafia os intelectuais da cultura da mídia para promoverem a democratização e criar outros espaços e novas alternativas. Em outras palavras, é tão errôneo dar as costas à cultura da mídia quanto abraçá-la de modo acrítico.

A cultura da mídia deve ser perfeitamente analisada, e é preciso explorar todas as possibilidades de intervir na cultura dominante como também de criar modos alternativos de cultura e discurso fora das formas e dos gêneros convencionais. Na cultura da mídia talvez esteja nosso destino e nosso ambiente cultural, à medida que avançamos para o futuro; por isso, precisamos mapear esse novo terreno e descobrir como levá-lo a atender os objetivos de aumentar a liberdade, a felicidade, a democracia e outros valores que desejamos preservar e ampliar. (KELLNER, 2001, p. 430).

A possibilidade de assumir um protagonismo nos atuais meios de disseminação de informações e de formação de visões tornou-se fundamental. Discutir os moldes e as amarras que fazem com que as visões estejam sendo construídas de determinada forma podem ser desconstruídas. Estar ciente disso e seguir uma metodologia que dê um norte, mas que não seja estéril, faz com que as perspectivas sejam muitas.

No momento atual, a política pública pesa muito a favor dos valores e interesses dos ricos e privilegiados. A ganância tomou o lugar da compaixão, e o impulso por lucro relega todas as preocupações sociais a uma forma de amnésia individual e social. Em risco no novo discurso da ideologia neoconservadora e *yuppie*⁶ estão não apenas os pobres, as minorias, as mulheres e os idosos, mas também as escolas públicas, serviços sociais e agências para o bem-estar da nação. A mensagem central, [...] é que os ultraconservadores lançaram um ataque geral tanto ao significado quanto às possibilidades de razão crítica e valores democráticos. As esferas públicas que poderiam fornecer o espaço crítico para o desenvolvimento de movimentos sociais, ou que sustentariam práticas sociais de oposição compatíveis com os mais importantes impulsos da democracia, tornaram-se objeto de rejeição e escárnio ideológico por grupos de direita dentro e fora do governo e, em muitos casos, foram atacadas a fim de serem eliminadas da paisagem da política pública americana. Em certo nível, significou o lançamento de um ataque ideológico violento aos alicerces básicos de tais instituições. (GIROUX, 1997, p. 210)

Ler Henry Giroux faz, em um momento de distração, pensar que ele está mandando um recado para os brasileiros que atualmente convivem com o fortalecimento do ultraconservadorismo e do aumento do fosso que separa as classes sociais mais poderosas das menos favorecidas nesse modelo capitalista.

Para se ter condições de fazer esse árduo trabalho de emancipação, os intelectuais têm que se unir, as diferentes áreas têm que se complementar e dar sua parcela de contribuição na conscientização da população sem acesso e sem poder. A soma desses conhecimentos faz com que seja possível uma alternativa multiperspectivada e transformadora.

⁶ *Yuppie* é uma derivação da sigla abreviatura de "*Young Urban Professional*", o termo era utilizado na década de 1980 para se referir aos prósperos jovens profissionais urbanos estadunidenses.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163)

Fica claro o tamanho do desafio e o quanto os educadores devem assumir os seus papéis nessa sociedade de rápidas mudanças. Giroux e Kellner deixam claros os caminhos que podem ser seguidos.

Vemos com bons olhos essas coligações de pessoas de diversas áreas, essas manifestações contra as injustiças, a luta contra os discursos de ódio pode unir a heterogênea classe de educadores e as diferentes classes sociais. Essas palavras podem parecer superficiais e ingênuas, mas se fortalecem assim que as ações são realizadas. Unir os professores em uma oficina aberta para discutir o que está permeando o trabalho em sala de aula é uma tentativa.

Abrir os debates tem os seus riscos, dá a possibilidade de conhecer o outro e a outra e de gerar desentendimentos. Dentro do que foi defendido aqui, o “eu” não pode ser a única referência. Dar voz a todos que querem estar no mesmo ambiente, assistindo os mesmos produtos culturais escolhidos previamente e fazer com que barreiras sejam derrubadas para que se fortaleçam os laços de igualdade e de liberdade parece ser um ótimo início.

CAPÍTULO II – INÍCIO DA OFICINA

Este capítulo é composto pelas informações sobre a rede municipal de Palhoça, sobre o funcionamento das oficinas e expõe as dificuldades de se trabalhar com audiovisual em sala de aula, pois todos, de alguma forma, já nos sentimos tocados por alguma produção cinematográfica ou temos alguma cena forjada pelo cinema em nossa memória.

Realizar uma oficina é conviver com este material intimamente e o conferir o status de documento histórico, mesmo isso parecendo uma tarefa grande demais. Principalmente por saber que a potência do audiovisual é enorme.

Sempre nos parece que pode ser diferente, que pode ser discutido de outra perspectiva e com uma base que nunca parece ser suficiente. Isso quer dizer: nunca se está pronto, o processo de discussão sempre pode ser iniciado, mas não se sabe como ele irá terminar.

Os nossos encontros para a realização da oficina iniciaram em fevereiro de 2019, quando, também, iniciaram as formações continuadas na FMP (Faculdade Municipal de Palhoça) com todos os professores da rede municipal, se juntaram diversas áreas do ensino de Palhoça e se uniram os conhecimentos. Neste momento da pesquisa aplicamos o questionário para realizar uma análise prévia sobre as preferências e condições materiais dos colegas professores de História.

Esse questionário circulou por dois dias entre os professores, com certa liberdade e com perguntas pré-estruturadas. Principalmente com o intuito de entender como estes professores viam o audiovisual, se era um recurso, uma fonte ou um tampão.

Os questionamentos, depois de aplicado o questionário investigativo, só aumentaram, mesmo não tendo certeza de que aquele instrumento utilizado seria o ideal. Sempre nos parece que pode se fazer de outra forma, com mais base, de uma maneira mais assertiva. Não dá para se dizer que aqui começa a frustração, mas é possível afirmar que aqui começamos a entender o quanto os interesses e as formas de ser professor e colega são diferentes. Dos 15 questionários entregues, foram recebidos devidamente respondidos 10, alguns podem realmente ter sido respondidos, mas não ter sido devolvidos para nós.

Depois de explanar o que aquele instrumento significava para a pesquisa e deixar clara sua importância e que existia seriedade por trás daquele instrumento, não receber a devolutiva de todos os questionários foi um indicativo das dificuldades de se trabalhar com os professores da rede municipal de Palhoça; não por serem dessa rede, mas por entender o quanto os momentos de início de ano letivo são repletos de expectativa e em alguns casos até frustração.

Afirmamos isto, não pelo que estava registrado no questionário, mas por irmos conhecendo os colegas de labuta durante o processo de formação continuada. Vale lembrar que esta relação começa muito antes da aplicação do questionário e segue por cada um dos contatos com os pares.

Os questionários mostram que se usam materiais audiovisuais nas salas de aula da rede municipal de Palhoça, um dos questionamentos que se faz é de que forma eles estão sendo trabalhados nestas aulas presenciais. A linguagem está sendo problematizada ou serve para ilustração do que se quer provar? É difícil afirmar com certeza o que está sendo feito ou como está sendo feito, temos que ter ciência de que os questionários aceitam as respostas dos professores que queremos ser e não só dos professores que somos. O sentimento de estar sendo avaliado ou de ter a qualidade da sua prática sendo quantificada pode ter feito algum dos colegas não entregar o seu questionário respondido, podem ter sido variados fatores, até mesmo uma palavra mal colocada durante a explanação sobre o que a pesquisa se propunha a fazer.

Pensando sobre isto até um logo da Universidade Federal de Santa Catarina pode ter de alguma maneira influenciado na devolutiva de algum dos colegas, por ser algo da academia e não do chão da sala. Muitos podem não entender ao que se propõe os estudos do Mestrado Profissional, pois entendem a academia como algo descontextualizado.

As suposições são muitas e as possibilidades maiores ainda, há um estranhamento de tudo, até de saber que naquele momento em que foi entregue o questionário estavam na mesma sala professores de História e de Geografia, segregar os que responderiam e os que não precisariam já poder ter parecido para alguns um trabalho que eles não se sentiam de maneira nenhuma com obrigação, pois realmente não o era, mas até isto nos causa curiosidade.

Algum dos colegas não nos responder causa perplexidade, mas acaba sendo normal, pois muitas eram as expectativas para o ano letivo de 2019 que estava começando, já se falava em mudanças e implementações de novos sistemas para o controle do cotidiano dos profissionais da educação. Desde um simples relógio ponto para substituir o livro ponto até um sistema de registro de notas e de atividades *on-line*. Tudo isto parece “soterrar” o professor na burocracia do sistema e fazer com que ele se sinta insignificante neste processo. Esse modelo de indústria educacional coloca os professores como pequenas e ínfimas partes de uma engrenagem que o faz rapidamente substituível e descartável.

Tentando explicar os fatores que fazem com que o professor veja um simples instrumento investigativo como mais um meio de controle é possível de se pensar um pouco sobre as mudanças que temos dentro dos muros das escolas e o quanto os professores se sentem mais seguros dentro destes. O quanto sair da rotina escolar para discutir educação e ensino faz

o professor refletir sobre a sua prática? Só de sair da escola o professor já se depara com a sua realidade. Obviamente estar dentro da sala de aula construindo o conhecimento é uma realidade, mas é uma realidade com certa segurança institucional. A relação da sala de aula é outra, a afetividade resolve e apara algumas arestas, já fora dela a imagem do que é o professor é muito diferente, muito mais dura.

Tirando os professores um pouco dessa rotina segura da sala de aula, propomo-nos a fazer uma oficina para discutir os usos dos materiais audiovisuais dentro da sala de aula, a ideia era construir com os colegas um espaço de discussão e análise das potencialidades do uso dos audiovisuais no ensino de História.

Esta oficina teve início em agosto de 2019, no meio da implementação de uma Base Comum Curricular Nacional que foi discutida e transformada na Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Isso fez com que nosso segundo encontro só ocorresse muitas semanas após o acordado.

2.1 Rede e oficina

Na oficina realizada no segundo semestre de 2019 os professores da rede municipal de ensino de Palhoça enfrentaram as suas dificuldades diárias de deslocamento, de falta de estrutura no local dos encontros, na falta de divulgação em relação ao que se estava propondo e na falta de incentivo ao seu aperfeiçoamento. Muitos colegas acabavam faltando por terem dificuldades maiores ou por não conseguirem vencer os problemas do cotidiano, os encontros da oficina eram realizados nas instalações da Faculdade Municipal de Palhoça – FMP, na sala que estivesse disponível no dia, de certa forma fora da rota da maioria dos professores.

A rede municipal de Palhoça tem uma média de 15 professores de História anualmente, sendo que quase metade é contratada em caráter temporário e não recebem bonificação para participar da oficina, logo sua presença não é incentivada e cobrada. Os encontros de formação são direcionados a todos os professores das disciplinas, mas acabam sendo realizados, na prática, apenas com os efetivos da rede.

Desses 15 professores somente essa metade tem incentivos para participar da formação, pois recebem salário para estarem nesses encontros e tem certificação ao final do ano letivo. Isso reduz muito o número de frequentadores das formações e na oficina isso acabou sendo exatamente igual, pois se utilizaram os encontros de formação continuada para realizar a oficina.

É complicado saber qual a quantidade exata de escolas de ensino fundamental da Prefeitura que tem profissionais trabalhando o conteúdo de História nas salas de aula e, principalmente, que discutem a Ditadura Civil-militar brasileira, pior é saber que poucos colegas frequentaram os encontros propostos na oficina. A quantidade de professores participantes não passou de dez em nenhum dos três encontros.

Ficou difícil conhecer todas as formas de se trabalhar uma narrativa audiovisual com tantas faltas e de certa forma, desmotivação por parte dos colegas. Também é difícil afirmar que tipo de professor se tem na rede municipal de Palhoça trabalhando o componente curricular de História nos anos finais, mas sempre se teve a preocupação de dar espaço para os que tiveram a vontade de contribuir com este estudo.

Sabendo dos diferentes tipos de professores e, principalmente, tentando seguir uma linha de que todos têm a sua contribuição para dar na discussão proposta para se construir outras visões sobre os filmes, as ideias de Paulo Freire foram colocadas em prática. Partimos da valorização da figura do professor e da sua importância para o gosto pela história por parte do estudante.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça a sua lucidez e de seu engajamento pela peleja em defesa de seus direitos, bem como a exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 66)

Na rede de Palhoça temos todos estes tipos de professores, não temos a intenção de julgar e descrever as condutas e posturas, mas de saber quem nos acompanha na trincheira neste momento de marcar posição e defender o ofício de professor. Pode se dizer que muitos já tiveram posturas que estão dentro das definições de Freire, até porque se sai da graduação sem experiência em sala e se constrói um professor durante a vida de docente.

Chega-se a escola e se tem um choque em relação à realidade do sistema educacional, à falta de estrutura e de vontade de alterar o *status quo*. As redes de ensino mudam, as escolas mudam e nós mudamos na realidade escolar que se apresenta, principalmente na rede pública.

Freire salienta para a necessidade de jamais cruzarmos os braços.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo em nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós

correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 67)

Discutindo a potência do audiovisual com os colegas da rede de Palhoça ficou claro que a grande maioria não aceita o comodismo como modelo, vimos professores interessados e participativos, com intenção de tentar outras formas de trabalhar o conteúdo de história e, principalmente, abertos ao diálogo.

A abertura ao diálogo é um começo para se rever práticas e buscar outros modos, sem uma ideia de modelo perfeito, mas principalmente, procurando um modo que seja profícuo, aberto as adaptações e norteado pela curiosidade.

Paulo Freire é magistral quando discorre sobre a curiosidade que se deve ter na educação.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85)

Nesse momento o que a escola pode estar produzindo é a domesticação da curiosidade, fazendo com que tudo tenha uma aplicabilidade e pior uma objetivação. A escola pode ser usada como limitadora de conhecimento ou como um lugar de expandir o conhecimento. Todos que tem uma aproximação das ideias de Freire ou que entendem a sua forma de ver o mundo percebem que a escola serve para alastrar os horizontes dos educandos, buscando sempre a reflexão crítica.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p. 86)

Ainda que a curiosidade por si só não represente toda a aprendizagem, sem ela tampouco o aprendiz consegue avançar. Pode-se dizer que a curiosidade é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do pensamento. Ter “curiosidade epistemológica” não é tão simples como pode parecer. Grades curriculares descontextualizadas e excesso de carga burocrática crescente podem comprometer tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem

Os livros didáticos, os manuais a prova de professor se proliferaram na educação e voltar aos documentos primários, desconstruir as narrativas e trabalhar dentro de um modelo dialógico se torna cada vez mais complicado. Ser um bom professor e fazer com que o que se está trabalhando faça parte da vida do estudante é um exercício árduo e fundamental.

(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua sala é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 86)

Ser um bom professor sempre foi difícil, sempre foi caro e cansativo, ter uma carga horária de 50 horas semanais dentro da sala de aula sempre foi desafiador e massacrante. Nos tempos atuais, com a desvalorização do ofício e com os seguidos ataques dos conservadores, a tarefa está mais pesada ainda.

Construir o conhecimento exige leitura e entendimento sobre diversos aspectos, sobre a interpretação e visão do autor, a sua intencionalidade com a construção do texto ou da produção filmica. Usar isto em sala de aula, discutir os múltiplos aspectos possíveis exige preparação e conhecimento, e para se ter isto é necessário exercitar a curiosidade. Quanto a isso Freire diz que:

O exercício da curiosidade e faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora! Do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes (FREIRE, 1996, p. 87)

Quando se pensa em dar conta de todas estas responsabilidades e obrigações dos professores automaticamente se buscam meios para se alcançar o “selo” de bom professor. Tenta-se reunir todas essas qualidades e usa-se o que se tem disponível para que a tarefa seja menos angustiante e inalcançável. A tecnologia surge como possibilidade, que como Freire deixou claro, não podemos divinizar e nem demonizar, pois ela tem potência, mas deve ser utilizada com responsabilidade e de maneira livre. O maior risco é manter a chamada inovação

conservadora, onde as novas tecnologias servem somente para substituir os materiais considerados ultrapassados.

Como Freire aceita o uso das tecnologias e discute a importância das novas tecnologias na educação, ele, na sequência, cita o uso destes pelos seus netos e netas e defende a sua inserção na rede pública no período em que foi secretário de educação do município de São Paulo, salientando que a sua experiência familiar fala de uma “curiosidade instigada pelos computadores” (FREIRE, 1996, p. 88) e segue:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca pela perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar a minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino alguma até que chego a sua explicação.

Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade.

Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção de curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Freire deixa muito claro a necessidade do método, da necessidade de se ter uma curiosidade diferente da espontânea e, podemos acrescentar, da curiosidade apressada. É sabido que para se ter uma curiosidade epistemológica é necessário estudo e confrontar dados e visões.

Um exemplo simples como o do ruído, utilizado por Freire, mostra que sempre partimos dos nossos saberes prévios e que nos fazem buscar um conhecimento através de uma curiosidade com a utilização do método. Vários autores buscam discutir essas formas de entendimento do mundo e dos mais variados objetos.

Um autor importante para se pensar a questão do conhecimento, principalmente o conhecimento histórico é Rüsen, voltamos nele devido a sua importância na questão de estabelecer a sua matriz do pensamento, que pode não tem uma grande aproximação com as ideias de Freire, mas que pode servir de base para se pensar em como a curiosidade, a necessidade de entendimento ou a carência de orientação nos fazem pensar dentro de um método semelhante ao exemplo do ruído de Freire.

Destaca-se também a transição de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento. Onde a cognição situada na história auxilia na chamada alfabetização histórica, onde o estudante além de aprender história passa a pensar historicamente.

2.2 Discussão acerca dos usos práticos de vídeos no ensino de História

No primeiro encontro da oficina foi apresentada as ideias propostas anteriormente neste trabalho e começou-se a discutir o uso prático dos vídeos no ensino de História. Henry Giroux foi a base da discussão, muito pela sua clareza nas explicações e por um dos professores da rede ter utilizado este autor na sua dissertação de mestrado sobre a formação continuada.

Foi exposto o objetivo geral da oficina que era o de analisar a forma como os professores de História, dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Palhoça, utilizam os recursos audiovisuais nas suas práticas pedagógicas, problematizando o papel da formação continuada nessas práticas, propondo outras formas de uso do audiovisual no ensino de História.

Alguns pontos iniciais foram levantados com a ideia de mostrar que todos estamos na mesma trincheira; foi abordada a falta de estrutura nas instituições de ensino da rede, que vai desde a falta de cortina para se exibir um audiovisual sem clareza excessiva, como também ter que projetar a imagem em quadros verdes por não ter uma parede branca e livre de outros materiais, deixando claro que o questionário aplicado previamente tinha sido analisado, pois essas reclamações faziam parte do que os professores colocavam como obstáculos para continuarem utilizando audiovisuais em sala de aula.

Deixamos claro que estas também eram as nossas necessidades, além de acreditar que se poderia utilizar os vídeos de outras formas, pois poderíamos estar usando os vídeos de maneira inadequada – pode se dizer até pobre - e isso fez com que os professores se questionassem como se utilizava esse tipo de material. Não tendo como criticar o fazer do outro, mas tendo como colaborar e receber a contribuição dos que estão realizando o seu trabalho da maneira que acreditam ser a mais correta e significativa, pois a ideia sempre foi de se pensar com, e não sobre ou para, pensar junto, somando com questionamentos que forem pertinentes.

Uma das formas de chamar a atenção para a potência da linguagem do audiovisual foi afirmar que a análise desta fonte é mais complexa do que a do texto escrito, pois alguns acreditam que o audiovisual é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que ele é mais democrático, de fácil entendimento, mas já se deixou claro que existe o fator da codificação e da decodificação que deve ser abordada, que nem todos entenderão o conteúdo daquele material da mesma maneira.

O texto de Stuart Hall chamado *Codificação e Decodificação* foi abordado, nesse Hall fala da intencionalidade do emissor de passar uma mensagem, mas não há garantias de que o receptor receberá. (HALL, 2003, p. 388)

Foi defendida a ideia de que na escola temos possibilidade de iniciar os estudantes nesse processo de entender o material audiovisual, a problematização é um dos caminhos, mas isso não dá conta de tudo. Foi exposta a ideia de que os professores têm condições de problematizar os mais variados tipos de fontes históricas e foi questionado se eles têm condições de aprofundar os estudos sobre os audiovisuais sem leituras e conhecimentos específicos sobre essa linguagem.

Para abrir o debate foi colocada uma situação de um professor que costuma utilizar vídeos em sala de aula, ele ensina o conteúdo programado e coloca o material audiovisual basicamente como um complemento, servindo mais como ilustração do que como uma fonte. Fica clara que essa é uma crítica em relação à falta de uma problematização partindo do que o vídeo aborda.

Valorizando novamente as respostas do questionário prévio, se problematiza a formação acadêmica dos professores que estão neste primeiro encontro da oficina, muito tiveram as suas vidas acadêmicas finalizadas no século passado. Mostrando assim as diferenças entre os membros do grupo e a necessidade de uma construção coletiva.

Como todos têm experiência em sala de aula e conhecimento prático em relação a utilização dos materiais audiovisuais, mas que nesse momento podemos buscar outras formas de trabalhar este material, não só com o roteiro do que está no vídeo, mas também com a sua produção, a sua distribuição, o seu material de marketing, o contexto político da produção e até com os símbolos e signos presentes no material.

Um dos grandes problemas ao se escolher um material audiovisual e fazer uma pesquisa sobre este tipo de fonte é estar “chovendo no molhado”, quando apresentamos as ideias para se fazer uma oficina como esta foi ouvida a expressão “ser engenheiro de tubo de televisão”, referindo-se a algo já ultrapassado, já extremamente debatido, mas pode ser que em certos lugares, em certos momentos ainda se tenha muito a se dizer sobre o tema e isto faça os profissionais da área reverem as suas forma de discutir os materiais audiovisuais.

Será que todos se sentem livres e seguros para selecionar o melhor material, será que existe um material mais adequado, será que temos capacidade crítica para escolher este material, será que não estamos somente aceitando o que o senso comum colocou como usual. Fazemos as escolhas do material preocupados com o nosso contexto político? O ineditismo nos faz escolher? Pode ter alguém que não quer problema com o que virá de fora da sala de aula, pode ter alguém que leve o vídeo X porque ele é novo, logo melhor, pois acredita que o último sempre tem mais qualidade que os mais antigos, todas essas ideias são possibilidades para se discutir.

Quando realizados estes questionamentos se apontou a categoria histórica substantiva que seria trabalhada na continuação da oficina, prontamente o filme *Zuzu Angel* de 2006 dirigido por Sérgio Rezende e com o roteiro de Marcos Bernstein foi apontado como um material já trabalhado em sala de aula e salientamos que é exatamente isso que se espera, que se construa em um espaço para troca, pois a formação continuada é um momento para se trocar informações, para se valorizar as memórias e onde se pensa na nossa prática com um certo distanciamento.

Buscando na memória os filmes que já foram trabalhados em sala de aula se construiu uma lista enorme, a listagem mostrou que se acredita na potência do audiovisual para o ensino de História, logo se tem como estudar história com o uso do audiovisual, o estudante tem como aprender com o audiovisual, ainda se defendeu a ideia de que a maioria dos estudantes gostam do audiovisual e que estão familiarizados com esse tipo de material.

O que se propõe é que os professores experimentem esse material com um outro significado. Por isso se pensou na oficina para unir a prática do professor à teoria sobre as formas de formação de um cidadão crítico e ativo, buscando as ideias que são defendidas veementemente por Paulo Freire e Henry Giroux.

Não só com estes estudiosos da Pedagogia, mas também buscando no teórico Douglas Kellner, que trabalha com as produções culturais da mídia, outras formas de problematizar as diferentes produções cinematográficas. De se buscar outro viés teórico, que nos dê mais embasamento para discutir as fontes históricas de maneira multiperspectivada.

Pode-se utilizar em sala de aula um vídeo com uma narrativa extremamente tradicional, mas se discutir gênero, esse vídeo tradicional pode até ser o mais indicado para se trabalhar esse tipo de tema, ou ainda para se alterar uma ideia ligada a um argumento étnico-racial.

Tem como se discutir uma série de aspectos, quando não se fica só no roteiro, com início, meio e fim, mesmo se tendo a necessidade de respeitar um tempo determinado nas aulas nas escolas. Alerta-se para a preocupação que se tem que ter muitas vezes que editar as produções filmicas deixando a questão estética e artística prejudicada.

Participar da oficina tem o seu preço, alguns colegas têm dificuldades em certos horários, outros se afastam por motivos médicos e deixam de contribuir com as suas ricas falas e ainda temos outros sofrem com problemas de saúde ou até mesmo falecimento, algo que representa um conjunto de histórias que não mais serão contadas pelos seus protagonistas.

Montar a oficina também, ainda mais quando esta trata do uso de audiovisual, existe a preocupação com a edição do vídeo, com a qualidade do equipamento disponível para projetar

a imagem, preocupar-se com as pausas e a alimentação dos colegas. Esses detalhes ajudam no bem-estar de todos.

Esses itens ajudam a amplificar da potência do audiovisual em relação à sensibilização, pois esta é outra com os movimentos e sons proporcionados por esta linguagem, porque muitos dos estudantes veem que aquilo ali é palpável. Uma cena de tortura com a qualidade de som e imagem ideias faz com que alguns se sintam participantes do evento, pois alguns não tem muita ideia do que é isto, podem somente relacionar com a dor ou a aflição, quando escutam falar em bomba e as vezes não tem ideia de que dimensão isto tem. contato que têm, muitas vezes, é só com uma imagem no livro, assimilada na forma de cogumelo, mas que é uma nuvem de fumaça e não percebem o quanto aquilo foi nocivo para pessoas como eles.

A forma de se ver muda totalmente. Isso é perfeito? Não é, mas é uma construção, se fizeram escolhas para editar as imagens, tanto de quem produziu o material como de quem está selecionando partes para mostrar em sala de aula e, principalmente, o que se faz quando se exhibe um trecho de uma produção filmica, está se legitimando uma narrativa. Estamos tornando essa narrativa legítima e esse tipo de fonte, então quando se trabalha um vídeo, uma carta, um livro didático antigo, um documento oficial ou um objeto, se está legitimando aquilo como fonte histórica, e isso tem importância porque se um estudante não entender que aquele audiovisual com diversas opções e técnicas utilizadas para convencê-lo a continuar assistindo, ele pode acreditar que tudo que é produzido utilizando imagens reais ou se forjando como algo de época é história.

Essa discussão vai ao encontro do que se estava debatendo entre os professores naquele período, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta a questão das competências dos estudantes, principalmente na chamada quinta competência para a Educação Básica onde se objetiva que o estudante consiga,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2020, p. 9)

O uso do audiovisual está intrinsecamente ligado à contenda da cultura digital e da disseminação de informações, o audiovisual serve como uma linguagem fértil para se trabalhar itens que a BNCC deixou de lado, pois esta é extremamente direcionada, sendo somente uma espécie de currículo mínimo, pois esta se apresenta como um caminho e os professores devem ter liberdade para discutirem outros que considerarem pertinentes em suas aulas.

Os audiovisuais nos dão possibilidades para estudar uma categoria histórica epistemológica, pois essa é preta de possibilidades por ser uma narrativa construída no seu tempo e se referindo a outro tempo histórico. Por esse motivo, a oficina será pautada na discussão de produções filmicas sobre a Ditadura Civil-militar brasileira iniciada na década de 60 do século XX, tanto por ser algo muito discutido pela mídia na atualidade como por ser uma questão sensível.

Corroborando com o que diz a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) devemos buscar em sala de aula a construção da cidadania. Cada um de nós tem o seu conceito de cidadania e de cidadão. Na nossa visão esse cidadão tem que ser ativo e crítico, concordando com a BNCC e com a visão de Henry Giroux e de Paulo Freire, com esses grandes expoentes da chamada Pedagogia Crítica.

Deixou-se claro, neste primeiro encontro da oficina, que se fizeram escolhas e que não se é obrigado a concordar com esta linha teórica, mas que essa é uma base importante para se discutir uma série de questões que mudem a forma de trabalho do professor, para que ele opere de outras formas o potencial pedagógico das comunicações audiovisuais.

Foram vários os motivos para as escolhas das produções filmicas que serão utilizadas. Algumas foram expostas para introduzir a discussão. O filme *O Que É Isso, Companheiro?* foi apontado como uma narrativa cara, que se optou devido ao aspecto afetivo.

Tendo ciência de que o estudante na atualidade acessa muito material relacionado ao conhecimento histórico, nas mais variadas plataformas, com muito acesso à informação, nós temos bastante preocupação com a possibilidade de um consumo acrítico do material audiovisual “digerido”. Buscando subsídios para discutir isso, a obra *A Cultura da Mídia: Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno* de Douglas Kellner foi debatida. Iniciou-se a discussão com a afirmação de que devemos ensinar como ler, desconstruir, criticar e usar a cultura da mídia, toda essa questão do cinema e da indústria cinematográfica. Discutiui-se também que Adorno já abordou a massificação das informações, do conhecimento, do soterrar o indivíduo com as mesmas informações até ele se convencer de que aquilo é natural, que é correto, que aquilo faz parte da vida dele.

Foi discutida a ideia de que nós sempre partimos do que é nosso, pois é o modelo que nos cabe, que é o correto para nós, então a comparação com o outro sempre traz alguns aspectos que nos parecem absurdos, por serem diferentes, que de certa maneira a Cultura da Mídia também pode ser vista da mesma forma. A diferença é ressaltada e não os pontos de ligação, e que a visão da Cultura da Mídia durante muito tempo ela foi predominantemente masculina, eurocentrada – logo branca, com o modo de ver do europeu – heterossexual, das classes mais

ricas e o que era diferente disso era considerado subalterno, de certa maneira a mídia colocava isso como inferior, e hoje nós não temos mais exatamente isso.

Na atualidade temos movimentos de afrodescendentes extremamente fortalecidos em certas regiões, temos vários avanços nessas áreas. Hoje há outros canais de informação, não só a grande mídia, teoricamente a Internet viria para auxiliar nesse aspecto, para nos dar novas possibilidades, para democratizar o conhecimento de outra forma, ou pelo menos o ciberespaço foi idealizado para ser assim, agora se isso se dá na prática é outra cizânia. Até porque o ciberespaço passou a ser dominado por grandes grupos, nós temos algoritmos que controlam o que se vai assistir, quando se acessa o *YouTube* para ver um vídeo, se tem variadas opções que foram direcionadas e muitas vezes se acaba consumindo.

Por esses motivos os audiovisuais devem ser trabalhados como uma fonte histórica, como as outras fontes são, fazendo-se a análise da sua produção, com as suas características historiográficas, tendo uma atenção para suas diversas camadas e intencionalidades.

Quando se produz um audiovisual, se tem algum interesse, não se coloca uma ideia sem intenções definidas e essas são as construções do indivíduo que produz o material audiovisual. Logo, devemos estudar a emissão, a mediação e a recepção dos audiovisuais de uma maneira integrada. Assim, essa produção, essa mediação e essa forma de se receber devem ser discutidas. Para se analisar estes tópicos serão utilizados dois filmes sobre a Ditadura Militar brasileira, estes serão estudados, partindo-se do roteiro, que tem base em uma narrativa linear, factual e tradicional, mas que buscamos outros caminhos para discutir de uma maneira multiperspectivada as obras filmicas selecionadas.

Não utilizaremos esses filmes só para apontar os erros, as inconsistências históricas, buscamos ir um pouco mais, ser o menos superficial possível, tentando ressignificar o que está sendo abordado. Fazendo-se outras perguntas, vendo como os colegas interpretam as diferentes situações e ter um olhar mais atento as pequenas sutilezas, pois muitas vezes vemos exatamente as mesmas coisas, ficando exatamente com a mesma impressão sobre o material e sem ter condições de trabalhar com outras perspectivas.

Usando outros vieses temos outras possibilidades de provocar o estudante a pensar historicamente e criticamente. Para isso, devemos conhecer e ter subsídios para analisar as narrativas que estão espalhadas e ao alcance desses jovens, mas por isso ser impossível pela amplitude e falta de controle, é na sala de aula que se faz relações e se solidificam os saberes. Schmidt defende que a

[...] sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo

impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa, na sala de aula se evidencia de forma mais explícita os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT, 2003, p. 57)

Discutir as diferentes formas de se entender uma cena, entender o que aquilo que está sendo mostrado desperta no espectador é fundamental para se construir esse conhecimento, esta é uma forma de se ressignificar o saber prévio do estudante sobre o que se está estudando e fazer com que ele veja a história com outros olhos.

2.3 Filmes selecionados previamente sobre Ditadura Civil-militar brasileira

As produções filmicas escolhidas estão relacionadas aos usos e a valorização existente entre os participantes da oficina e dos que propuseram esta. “*O Que É Isso, Companheiro?*” vem de uma necessidade de realizar outros recortes e de que todos os participantes da oficina já viram e alguns até já utilizaram em sala de aula.

Pelo escasso tempo para realizar a oficina e pelo fim de ano letivo já estar se aproximando algumas adaptações tiveram que ser realizadas, pois inicialmente pensava-se trabalhar pelo menos em quatro períodos e por motivos de agenda a quantidade foi reduzida para três encontros.

O recorte no *O Que É Isso, Companheiro?* deu-se em torno da questão étnico-racial e relacionada as questões de gênero, essas duas perspectivas serviram de base para a edição do material filmico, pois todos já sabiam o teor do filme.

A produção *Cara ou coroa* foi escolhida por tratar do mesmo tema e por ter um caráter de ineditismo em relação aos participantes da oficina, pois nenhum participante afirmou ter visto esta produção filmica.

2.3.1 O Que É Isso, Companheiro?

A narrativa filmica *O Que É Isso, Companheiro?* se dá em torno do sequestro do embaixador estadunidense Charles Burke Elbrick ocorrido em 1969, no período em que a ditadura ficou mais sanguinária e opressora no Brasil. A partir do Ato Institucional número 5 de 1968, o chamado AI-5, a repressão foi fortalecida e a tentativa de aparentar um modelo democrático foi abandonada, Gabeira o descreveu assim:

O AI-5, decretado em 13 de dezembro de 68, foi um golpe dentro do golpe, um golpe de misericórdia na caricatura de democracia. Caímos, aí sim, na clandestinidade. Muitos pensam que cair na clandestinidade é vestir uma capa cinza, usar óculos escuros, ou então sair de casa apenas no princípio da noite, quando o sol já desapareceu. Conosco não foi bem assim. A censura à imprensa era total e isso nos colocou, imediatamente, a necessidade de intensificarmos o trabalho em nosso jornal *Resistência*. Entre 15 de dezembro e a passagem do ano, não fazíamos outra coisa a não ser escrever rapidamente as notícias, rodar o mimeógrafo e distribuir o jornal entre todos os setores interessados. A modesta estrutura que tínhamos montado para fazer funcionar o *Resistência* acabou servindo a todos os que estavam sedentos de notícias censuradas e as queriam divulgar com rapidez. (GABEIRA, 2009, p. 84)

Fernando Gabeira deixa explícita a postura da esquerda naquele momento de avanço do conservadorismo e mostra como os intelectuais da época se organizaram para manterem uma rede de informação. A necessidade de mobilizar os intelectuais, os trabalhadores e os estudantes fica evidente.

A narrativa literária de Gabeira diferencia intelectuais, professores, estudantes e até uma mãe (GABEIRA, 2009, p. 73), o que causa certa estranheza, pois parece ter uma confusão, principalmente para quem cita em outro momento Gramsci. Gabeira mostra conhecimento sobre o Leninismo, sobre o Cinema Novo e sobre as lutas femininas, por esse motivo a produção filmica parece um recorte pobre sobre um fato histórico relevante.

O filme foi realizado para o mercado internacional, *O Que É Isso, Companheiro?* foi inspirado no livro de Fernando Gabeira escrito em 1979, onde este relata as disputas internas dos membros da esquerda na luta contra da Ditadura Civil-militar brasileira. Pode parecer contraditório quando se fala das disputas e não da união da esquerda contra a Ditadura Civil-militar, mas o livro aborda exatamente a falta de consenso e da existência de disputas internas da esquerda para seguirem os caminhos que mais convinham aos grupos envolvidos na luta.

No livro *O que é isso companheiro?* fica muito clara a posição do Gabeira em relação às disputas pela hegemonia do movimento. Nas páginas da obra ele mostra o quanto ele se vê como intelectual e como o movimento está afastado do operariado. Em vários trechos ele se descreve como o intelectual que tenta estabelecer uma ligação com os trabalhadores das fábricas e com os trabalhadores rurais. Ler Fernando Gabeira afirmando diversas vezes ser um intelectual faz pensar sobre a ideia de Gramsci, inclusive este cita o autor italiano em certo momento da obra:

A pátria não estava livre, nem eu tinha morrido. A caminho de casa, entretanto, não suspeitava dos erros que estávamos cometendo, da apreciação desfocada. Perdemos uma batalha, mas ganharemos a guerra. Nada de original nisso. Mais tarde vim a saber que quase todos falavam isso quando as coisas apertavam. O movimento de esquerda, segundo Gramsci, utilizava o mesmo mecanismo religioso. Sofremos na terra mas o Reino dos Céus será nosso. Os cristãos ainda sabem explicar como se

chega ao Reino dos Céus. Era difícilimo, para nós, na realidade, compreender como ganharíamos a guerra perdendo todas as batalhas. (GABEIRA, 2009, p. 62)

Por ser muito crítico aos rumos dos movimentos de oposição ao Regime Ditatorial, o autor parece tentar desabafar sobre o quanto vê as ações serem demasiadamente discutidas e terem pouco efeito prático, por esse motivo a ideia de sequestrar o embaixador estadunidense foi de grande importância. Em certos momentos Gabeira parece se ver perdido no meio dos acontecimentos.

O filme *O Que É Isso, Companheiro?* preocupa-se em mostrar como se deu o sequestro do embaixador, mostrando algumas diferenças entre os revolucionários que executam a ação, mas o principal na obra literária é a disputa entre as tendências dos diferentes grupos de luta pela democracia e a falta de capacidade de reverem as suas posições.

Era preciso entender que o Brasil passava de um analfabetismo real para um alto grau de sofisticação visual, o que nos colocaria problemas específicos de propaganda política; e era preciso entender que uma revolução vitoriosa não poderia fazer aquele nível técnico e artístico recuar ao realismo socialista. Se o fizesse, automaticamente encontraria resistência dos trabalhadores, que iam sentir a revolução como o seu contrário, como um atraso. (GABEIRA, 2009, p. 144)

Tem que se levar em consideração que Fernando Gabeira está escrevendo o livro em 1979 e ele precisa mostrar o quanto o seu feito, ou do seu grupo foi grande, pois ele salienta a importância de se ter maior visibilidade na época, já que os braços ditatoriais controlavam a grande mídia.

Na sua tentativa de sentir o que era ser operário, Gabeira vive temporariamente numa casa de operários e relata quem era e como viviam aqueles indivíduos:

A miséria, entretanto, era ainda bem visível, e a casa onde fiquei nas primeiras semanas era uma expressão dela. Com dois cômodos, uma sala e um quarto, abrigava o casal de operários, sua filha maior, duas crianças e a avó. O dono da casa era o operário na construção civil, a filha trabalhava na indústria têxtil. A mãe e a avó das crianças passavam o dia em casa. O casal usava o quarto e os outros dormiam na sala. Não havia água corrente, mas um poço no fundo do quintal. Naquelas poucas semanas em que me foi dado viver entre aquela família, fui aprendendo outras realidades, que mais tarde tornaram-se cristalinas, mesmo para um conservador. A principal delas era a presença da televisão. Dormíamos todos na sala, mas até as dez e meia da noite a casa era presidida por aquele pequeno aparelho, que polarizava todos os sonhos, atenuava todos os cansaços da fábrica. Primeiro, víamos o jornal, com notícias de todo o mundo. Era um locutor bonito, com uma voz cheia e solene que ia nos comunicando o curso das coisas, enquanto as imagens passavam diante dos nossos olhos. O que ele dizia não era tão importante quanto a forma como dizia, a cara com que dizia, as imagens que iam se projetando na tela. O mundo era um espetáculo, mil vezes mais fascinante e rico do que nossas vidas monótonas e incolores. (GABEIRA, 2009, p. 142-3)

Nesse excerto vários itens podem ser discutidos, logo no início fala-se da miséria que ainda era bem visível. Gabeira está discutindo o quanto o operário ainda enfrenta dificuldades

para sobreviver e acaba relacionando com o realismo do cinema soviético citado em outro momento.

Discute, ainda, a idealização nos manuais revolucionários da figura operária e fazendo um exercício de comparação com a realidade que enfrenta. Na sequência, cita que aprende outras realidades, que com o tempo tornam-se cristalinas mesmo para um conservador. O autor não parece se ver como um conservador, pois geralmente se coloca como intelectual revolucionário, em vários momentos como intelectual de esquerda. Acredito que tenha afirmado que até um conservador aprenderia que existem realidades diferentes, o que parece possível, mas improvável. Mesmo ele se vendo em processo de assimilação de outra realidade, não consegue ver as mulheres mais velhas da casa como trabalhadoras, pois usa a expressão “A mãe e a avó das crianças passam o dia em casa”, passar o dia em casa é muito diferente de dizer cuidam das duas crianças, ensinam as crianças, limpam a casa, executam as tarefas domésticas, realmente é uma outra realidade para o autor.

A descrição do apresentador do jornal é notável, pois mostra exatamente a figura descrita como padrão do modelo dominante, o poder da informação é grande naquele momento. Pela descrição o operariado pouco presta atenção no conteúdo das reportagens.

Pode ser que está se discutindo as ideias atuais, muito influenciadas pelo fortalecimento das lutas das mulheres, que nas últimas décadas tiveram ainda mais ressonância pelo alcance possibilitado pelas novas mídias e pela forte base teórica construída pelo movimento feminista, mas Fernando Gabeira em 1979 já alertava para a falta de espaço dada pelos movimentos democráticos às vozes femininas.

Gabeira usa boa parte das páginas do livro para criticar alguns teóricos que se utilizam do marxismo e a falta de conhecimento sobre as ideias de Marx e tenta incentivar a discussão sobre a forma de ver a sociedade e a questão do feminino, mas parece ter muita dificuldade para realizar a discussão.

Nosso quadro teórico nos permitia apenas explicar as determinações sociais que operam no indivíduo. Mas não tínhamos a mínima ideia das múltiplas mediações que são colocadas pela vida pessoal de cada um recebe essas influências sociais.

Essa cisão que se operou no movimento não foi completamente sem consequências. Tudo é política, tinham razão. Mas as verdadeiras dimensões da política do corpo, não podiam captá-las. Assim como nossas tias achavam que a civilização ocidental e cristã cairia por terra se continuássemos mexendo nossas bundas e pernas ao som do rock and roll, muitos acreditaram, solenemente, que o edifício marxista-leninista iria ruir se, de repente, começássemos a esfregar os clitóris das mulheres.

Esse debate indireto pode ter influenciado uma série de opções posteriores. O movimento das mulheres, por exemplo, não encontrou espaço para emergir em 68 e nem encontrou ao longo dos anos de luta armada. Mesmo a questão da tortura nem sempre foi bem enfrentada, na medida em que, em muitos manuais, se recomendava “sorrir com desprezo aos torturadores”. Quem se achava capaz de sorrir com desprezo

para os torturadores tinha um conhecimento muito precário de suas limitações. A tortura pedia em muitos casos capacidade de ceder num movimento para ganhar em outro, dissimular em minutos decisivos para recuperar a força, enfim, toda uma política que não podia ser a política do oito ou oitenta, só possível para velhos militantes, que conhecem bem sua capacidade de resistência. (GABEIRA, 2009, p. 50-1)

Além da crítica à postura de uma chamada psicologia marxista e de colocar alguns membros da luta pela democracia como burocratas vestidos de cinza, a questão das tias mostra que ele mesmo precisava rever os seus conceitos de feminino e o estereótipo da tia pode dar a ideia da mulher solteira de idade avançada e que tem um discurso conservador por estar fora da modernidade.

Defender que o movimento foi excludente pareceu mais um item que deveria ser levantado contra a desunião dos membros da esquerda, mas, de certa maneira, o colocou como um destes que não consegue ver a mulher com igualdade. A limitação de visão de Fernando Gabeira é gritante, pois o movimento feminista estava se reinventando naquele período, principalmente, na década de 1970 o movimento ganhou força e passou a ter uma nova estratégia, sendo chamado por Pinto (2019, p. 386) de feminismo malcomportado, pois se começou a enfrentar temas considerados como tabu, tanto no Brasil como entre as exiladas que estavam fora do país, parecendo que Gabeira aproveitou a distância temporal da análise sobre a esquerda e a ação de 1969 e adicionou uma discussão que não tinha proposto fazer naquela época.

A dificuldade de se pensar uma obra fílmica feita há um pouco mais de 20 anos não é muito grande, nesse caso o mais complicado é pensar no uso e na forma com que se trabalha a obra fílmica. A ideia é pensar sobre a oficina e a seleção de cenas realizada, pois discutir a produção fílmica já parece tardio.

Por ser utilizada em sala de aula, a narrativa de *O Que É Isso, Companheiro?* é muito valorizada pelos professores, pois na época do seu lançamento muitos dos colegas que estão na sala de aula já estavam interessados em discutir a Ditadura Civil-militar iniciada na segunda metade do século XX. O principal motivo para escolher essa produção cinematográfica foi a importância que essa teve para se pensar a História do Brasil do período ditatorial, podendo dizer que serviu como um divisor de águas, pois fez com que o interesse pela história nacional aumentasse.

Algo importante a se pensar sobre o ano de 1997 quando *O Que É Isso, Companheiro?* foi lançado no mercado nacional de filmes é que naquele momento o que mais se tinha temor no Brasil era exatamente dos sequestros, pois no final do século passado a quantidade de

sequestros no país era gigantesca e o Rio de Janeiro era o local principal no país. Buscando informações sobre os sequestros naquela época na região do Rio de Janeiro, localizamos um artigo de Cesar Caldeira publicado na revista Tempo Social da USP – Universidade de São Paulo, sobre o debate da Segurança Pública, dos sequestros e de como a imprensa mostrou isso no biênio 1995-1996.

Para ilustrar a importância dos sequestros na história do Rio de Janeiro, Caldeira (1997, p. 124) introduziu o assunto citando o sequestro *político* do embaixador estadunidense Charles Burke Elbrick informando que este foi “um marco na história delituosa no Rio”, segue informando que na década de 1980 no estado de São Paulo tiveram mais sequestros que no Rio de Janeiro e que no biênio 1988/89 a situação no Rio de Janeiro e em outros estados ficou alarmante. Caldeira informa que:

Em 1989 ocorreu o pico da onda de sequestros na década: registraram-se 40 sequestros. É neste ano que, no Rio de Janeiro, surge a chamada “indústria de sequestros” (15 casos). Em 1988/1989 se deu também uma difusão dos sequestros por outros estados da federação brasileira, principalmente na Bahia (6), Minas Gerais (4) e Paraná (4).

Na década de 80, foram registrados 94 casos de sequestros extorsivos: 40% deles ocorreram no Estado de S. Paulo e 26% no Rio. No entanto, o fato é que na década seguinte a “indústria dos sequestros” veio a se instalar no Estado do Rio de Janeiro devido a fatores que ainda carecem de estudo adequado [...]

Na década de 90 ocorre uma *escalada* de ocorrências de sequestros no Estado do Rio de Janeiro. Entre 1990 e 1995 foram oficialmente registradas 479 *ocorrências* de extorsão mediante sequestro.” (CALDEIRA, 1997, p. 125)

A escalada de violência cresceu, principalmente em relação aos sequestros mediante extorsão, na análise dos dados levantados no biênio 1995/96 na imprensa, Caldeira faz alguns apontamentos interessantes:

No período de dois anos do levantamento foram noticiadas 188 ocorrências de sequestros extorsivos na imprensa. Nota-se, de início, que o presente levantamento exibe um *número menor de casos* que aquele reconhecido oficialmente pelas autoridades policiais. Em 1995, foram encontrados 102 casos na imprensa. Menos, portanto, que os 119 sequestros que a Secretaria de Segurança divulgou. Em 1996, foram colhidas 63 ocorrências de sequestro na imprensa, um total, portanto, um pouco menor que reconhece o DAS oficialmente. A imprensa aparentemente não exagerou no número de casos; e talvez tenha até omitido alguns sequestros. [...]

Tudo isso nos leva a concluir que o *número de sequestros realmente ocorridos no Rio deve ser bem mais elevado*. Por outro lado, é através da imprensa que a opinião pública informada toma conhecimento dos sequestros e forma, em parte, sua imagem deles. (CALDEIRA, 1997, p. 126-7)

Caldeira deixa clara a sua preocupação com a visão dos moradores do Rio de Janeiro em relação aos sequestros que estavam ocorrendo e de como isso estava sendo mostrado pela imprensa. Pela pesquisa realizada pelo autor no ano de 1995 foram 119 casos e até 16 de dezembro de 1996 foram 65 pessoas sequestradas no Rio de Janeiro, podendo ter sido maior o

número real. Pensar sobre a interferência nos dados publicados é interessante, pois durante várias décadas anteriores o Estado Militarizado interferiu diretamente no controle das informações veiculadas. Em outro momento se pode pensar a influência que a mídia tem na divulgação de dados considerados primordiais para que se tivesse uma sensação de segurança.

É possível dizer que *O Que É Isso, Companheiro?* toca em um ponto polêmico da Ditadura Civil-militar, por discutir o controle do Estado Ditatorial da mídia na década de 1960, mas iguala de certa forma os revolucionários com os bandidos mais temidos do final daquele século. Pensar em produzir aquela narrativa fílmica com enfoque naquele acontecimento de 1969 não pode ser considerado algo descolado e sem relação.

Estava se criando uma narrativa sobre o início dos sequestros no Brasil em um momento de um quase surto de sequestros na mesma cidade do Rio de Janeiro, onde foi executada a ação revolucionária do MR-8 de 1969. O que menos existe numa criação de roteiro e de construção de uma linguagem fílmica é falta de intencionalidade.

Atendo-nos mais ao filme e menos ao livro, pois muitos itens poderiam ser relacionados e desconstruídos e sabemos que a dificuldade de se colocar um livro dentro de uma narrativa fílmica que pode ter uma média de 100 minutos é quase improvável ou impossível. Logo, as escolhas devem ser feitas, o roteirista tem papel principal nessa construção de narrativa e opta por alguns recortes.

Fazer um recorte do recorte para usar na sala de aula ou numa oficina nos obriga a focar em uma perspectiva ou em algumas. Foi isto que foi realizado, sem a pretensão de esgotar o debate, mas com a ideia de propor uma discussão, saindo um pouco do fato da tortura e do controle ditatorial da mídia.

A discussão torna-se profícua quando todos têm voz, todos colaboram e estão inteirados acerca do assunto, essa é uma das vantagens de se propor uma discussão em um grupo com os seus pares. As expectativas são tremendas e as discussões seguem caminhos inimagináveis, mas é exatamente o inesperado que enriquece as conversas e que abre possibilidades de se conhecer o outro.

Pensando mais no processo e menos nos resultados que se obtiveram ou que se pensava conseguir, podemos afirmar que a oficina teve baixa proporcionalidade em relação ao número de professores da rede municipal de Palhoça, mas foi extremamente rica pelas colaborações proporcionadas com a participação dos professores presentes.

No encontro em que a narrativa fílmica denominada *O Que É Isso, Companheiro?* foi trabalhada, desde o início foi salientado que se estava fazendo edições e mostrando que se fizeram escolhas temáticas em relação ao que se desejava discutir no filme. Apesar de isso

parecer limitador, esta foi a maneira encontrada para se realizar a oficina no tempo disponível. Como todos já haviam visto o filme e utilizado em suas aulas de História – em que trabalharam a Ditadura Militar brasileira da segunda metade do século XX – foi possível realizar uma discussão e fazer relação com outros temas trabalhados em sala.

Foi informado que o filme foi retirado da plataforma *YouTube* e que nesta existem várias versões do mesmo filme, pois são realizadas diversas edições antes da sua postagem. Afirmamos que, inicialmente, buscou-se uma versão mais completa, pois várias das opções disponíveis estão editadas com a intencionalidade de quem quer facilitar a defesa das suas ideias

Foi alertado sobre o perigo em relação a estas edições e como se deve cuidar para que o entendimento sobre a obra não seja alterado devido a estas manipulações. Desde o início os colegas professores já se mostravam surpresos com esses perigos, alguns informaram que possuem o Disco Digital de Vídeo - DVD desta narrativa filmica.

A liberdade para se discutir o que se está narrando no audiovisual e como se trabalha isto em sala de aula foi dada para que a debate se fortalecesse e que todos tivessem voz. Foi dada ainda a possibilidade de se interromper a exibição do material para que se focasse no que se estava vendo.

Um dos itens que se optou por reforçar foi sobre a existência do livro que serviu de base para a produção da narrativa filmica. Um dos participantes da oficina que leu o livro informou que acha o filme excelente. Essa afirmação pode ter diversas origens, pode ser algo relacionado com a época em que o filme foi lançado, pois pode existir certo saudosismo em relação ao período, pode ser pelo motivo deste filme ter sido marcante para o cinema brasileiro e ter se tornado um material muito usado nas salas de aula. Mas, ainda pode ser um misto disto e mais alguns aspectos, até porque no momento que este comentário foi realizado estavam sendo mostradas imagens antigas da cidade do Rio de Janeiro, dando todo este caráter histórico da obra. Michèle Lagny faz um alerta sobre os riscos do uso desse artifício,

“[...] Frequentes inserções de jornais da época (de fotos trucadas em função das necessidades do filme) dão indicações contraditórias, e o discurso do personagem histórico principal é apresentado como o de um mentiroso, de um jogador, realmente de um espectro. A narrativa fragmentada, o artifício da imagem fotográfica e de fontes jornalísticas modificadas, tudo neste filme sugere uma verdadeira encenação ficcional, inclusive na narrativa histórica. Apresenta uma narrativa propondo uma crítica dela, respondendo a uma nova exigência dos historiadores: mostrar simultaneamente as certezas e os limites de suas pesquisas e de sua reflexão.” (LAGNY, 2009, p. 109)

Para os professores de História que utilizam filmes em sala de aula, a conquista parece ser imediata com a imersão naquele mundo que o filme nos oferece, mas pode ser que ajam essas desconfianças, muito por todos vivermos permeados em um mundo rico em materiais

audiovisuais, mas também por aquele Rio de Janeiro mostrado ali em preto e branco nos remete a um tempo passado que ironicamente temos saudade. Pode fazer parte da figura do professor romantizar algumas lutas, diferente do que parece fazer o historiador de Cinema.

Seguindo com o filme, o roteirista já deixou bem claro que a história seria valorizada na narrativa, as cenas seguintes mostram um grupo de jovens discutindo política e ideologia assistindo na televisão a chegada do homem à lua, todo o engajamento de cada um dos lados, a descrença na superioridade do feito do adversário e a possibilidade de falseamento de provas.

Já no início podem-se discutir os efeitos da Guerra Fria no Brasil, dos diferentes posicionamentos dos jovens e na sociedade brasileira com um todo. O que causa certo descontentamento entre os que se debruçam sobre *O Que É Isso, Companheiro?* é que parte dos atores que participam da narrativa possuem até aquele momento da produção do filme ou depois um histórico de atuações em filmes de comédia, séries televisivas de comédia e de entretenimento, que podem dar uma ideia de pouca seriedade ao que está sendo mostrado no filme.

Também se pode utilizar isso para fortalecer a ideia de que ali não está se reproduzindo a verdade, que o que está dentro das discussões historiográficas são muito mais complexas do que alguns podem pensar e, principalmente, a obra fílmica não tem essa possibilidade de reconstruir um momento histórico de maneira exata, que essa busca por perspectivas e naturalmente se abrem brechas para as discussões.

Pensar a potencialidade do que se tem narrado na obra é importante, mas já pode ter sido realizado em demasia. Aqui não se tem a pretensão de se “reinventar a roda”, mas de se buscar a colaboração dos colegas nesta análise do que este filme nos possibilita. Obviamente, o início do processo é um pouco mais moroso e geralmente se busca levantar as possibilidades do que surge na narrativa fílmica.

Para incentivar a discussão algumas falas dos personagens foram repetidas e de certa forma colocadas para o debate, as frases iniciais foram: “*Só militares podem combater militares*”, logo em seguida na mesma cena se diz: “*A sargentina parece que cismou com você*” e a resposta vem prontamente aonde se diz: “*Ou ela está querendo me foder ou foder comigo*”.

A primeira frase que fala da necessidade de um treinamento militar mostra que ali se tinham vários estudantes que estavam pegando em armas movidos pelos seus ideais, com a ideia de vencer a estagnação e o *status quo*. As cenas mostram esses pegando em armas e participando de um treinamento militar na beira da praia, o que parece, de certa forma, estranho e descolado da realidade. Na continuidade da cena a responsável pelo treinamento reclama da

falta de habilidade com o manuseio da arma e o amigo do personagem que representa o Fernando Gabeira faz uma observação de deboche, referindo-se àquela liderança como “sargentinha”, numa ideia pejorativa e preconceituosa com os mandos da figura feminina de maior importância no grupo em formação.

A resposta de Gabeira é imediata, pois este afirma que existe uma conotação sexual nas falas e mandos da sua superior, a questão de dizer que a mulher ou tem disputas pelo poder, que quer prejudicar o protagonista por ele ser um perigo ao seu controle, ou tem interesse em atos libidinosos com este, simplifica de maneira machista e intencional a relação entre masculino e feminino.

Estas falas podem ter sido utilizadas com a intenção de mostrar como era um homem daquele tempo, mantendo o protagonista no seu modelo dominante de homem, branco, heterossexual, das camadas sociais mais ricas, e por ele mesmo definido no livro de mesmo nome, intelectual.

O protagonista ser representado pelo ator Pedro Cardoso, que ficou famoso nos anos subsequentes interpretando o personagem Agostinho Carrara, na série de humor denominada *A Grande Família*, é um ponto a se discutir com mais detalhes, pois anteriormente já foi citado o quanto se utilizou atores e atrizes ligados à comédia e ao entretenimento.

Ver essa obra filmica até o último ano do século XX tem um peso, já ver a partir do lançamento da série *A Grande Família* pode ter outro completamente diferente. A popularidade que a série atingiu faz com que a sua participação sempre tenha algo de anedótico, mas em 1997 este era somente um ator pouco conhecido. A sua utilização no filme deve ter sido exatamente pela sua facilidade em interpretar papéis relacionados à comédia.

Obviamente ver o mesmo filme em momentos históricos diferentes faz com se tenha percepções distintas, ver este material fílmico hoje tem uma conotação extremamente diferente devido ao crescimento das narrativas sobre o período da Ditadura Civil-militar brasileira. O ponto que também faz com se pense o que esse filme represente é que no site governamental brasileiro o filme não consta como relacionado ao Golpe Militar de 1964 ou a Ditadura Civil-militar, mas consta como Revolução de 1964.

Essa designação de *Revolução* causa estranheza e curiosidade de como isso deveria estar cadastrado no site da Cinemateca Brasileira, pois na segunda metade dos anos de 2021 item Temas Descritores consta como: Teatro; Política; Partido político; *Revolução* de 1964. (*Link e cópia da descrição no Apêndice B*).

A utilização de atores de comédia pode ter sido idealizada para atingir ainda mais público e ter dado a possibilidade de maior interesse por parte do espectador. O tema do filme

é pesado e apreender a atenção não é um item fácil quando se está trabalhando algo tão complexo e se quer a atenção do público leigo.

Logo as piadas fazem parte do drama nacional lançado em 1997 e a frase do personagem Fernando que vem na sequência das já citadas foi: “*Comer a sua comida é provar a verdadeira coragem revolucionária*”, está em referência ao que se estava consumindo, alimento que tinha sido feito pela personagem denominada “Companheira Maria”, que foi chamada anteriormente de “sargentinha”.

A questão da função de cada um parecia nítida, existia uma hierarquia no grupo revolucionário e pela Maria ser uma liderança provavelmente a função de providenciar a alimentação não seria da sua responsabilidade caso esta fosse de outro gênero. O tom de brincadeira e de comédia é importante para prender a atenção de quem consome o filme, mas deixa brecha para discussão sobre como o material pode ser classificado.

A opção por falas comuns dá a ideia de participação nos acontecimentos, faz com que o espectador mergulhe no material fílmico, mas usar atores/humorista que são muito conhecidos por fazer comédias populares e entretenimento diminui a força da narrativa. O personagem Marcão, interpretado pelo ator Luis Fernando Guimarães, que era uma liderança no movimento, comandou o assalto ao banco que fez com que a ação de sequestro do embaixador estadunidense fosse possível, logo uma posição importante na narrativa, parece questionável a escolha desse ator, pois esse já tinha longo histórico nos programas semanais de comédia da Rede Globo na década de 1980, na famosa TV Pirata.

Logo após mostrarem o treinamento, a ação dos revolucionários e a discussão sobre o quanto a expropriação tinha sido bem ou malsucedida, com todos esses atores/humoristas envolvidos, a narrativa trata da forma de ação da opressão, das Forças Armadas Brasileiras, que obviamente não são tema do livro *O que é isso companheiro?*, é possível afirmar que esse é o outro núcleo da trama.

A narrativa fílmica mostra uma cena de tortura, em que os torturadores combinam de irem a uma festa de aniversário, com a maior naturalidade possível, como se o ato de violentar fosse uma atividade cotidiana e quase natural. Um dos torturadores, o que parece ser o responsável pela atividade, afirma não querer “acidente de trabalho”.

Podem-se discutir alguns aspectos em relação a esta cena, pois a violência e o choque que causa no espectador são tamanhos, pois está se torturando um jovem que participou de uma ação armada e que não atirou no policial que o atingiu. Da forma que a cena foi realizada, com os diálogos chocantes, a ideia de normalidade é fortalecida e pode se pensar na alteração de causa e efeito.

Alguns podem afirmar que se o estudante estivesse estudando e não cometendo crimes ele não passaria por aquela violência, outros podem defender a ideia de que aquele jovem estava sendo usados pelos hábeis manipuladores membros dos grupos armados e ainda pode-se pensar que aquele jovem está pegando em armas para defender os seus ideais de país livre, de povo livre. Essas discussões são importantes e comuns, a cena é rica para se levantar um debate cheio de possibilidades.

Podemos ainda supor que o próprio torturado descreveu o acontecimento posteriormente, pois este conseguiu a sua liberdade em troca da devolução do embaixador estadunidense. Vale lembrar que tudo isso serve como possibilidade e não para responder um questionamento, pois negar a tortura durante a ditadura militar da segunda metade do século XX no Brasil é negar o sofrimento de diversos brasileiros e suas famílias.

Os núcleos estando desenhados, as opções sendo feitas pelos espectadores, ou torcem pelos revolucionários ou para as forças da opressão, falta somente mostrar quem realmente será o alvo específico daquela ação, neste caso o Embaixador dos Estados Unidos da América no Brasil.

As cenas que envolvem Elbrick são variadas, inicialmente coloca-se o embaixador em contato com os populares, onde este está sendo homenageado em uma gafieira. Na sequência o embaixador discute com o seu assessor sobre a possibilidade de convidar a amante de uma mulher que irá ao evento na Embaixada com o marido, dando certa visibilidade aos homossexuais e as relações extraconjugais.

O filme *O Que É Isso, Companheiro?* não é o primeiro em mostrar a luta armada, não é o primeiro a mostrar as questões dos conflitos de classes no país e muito o menos o primeiro que aborda a questão da orientação sexual, mas a sua narrativa tem força por abrir diversas fendas para se discutir o Brasil da passagem da década de 1960 para a década de 1970.

Para se pensar o Brasil desse período podemos utilizar diversos materiais que abrem a possibilidade de discussão, na proposição realizada neste trabalho com o recorte do modo que se apresenta a mulher no filme escolhido, algumas cenas protagonizadas pela atriz Cláudia Abreu chamam a atenção. Até a falta de uma cena serviu de exemplo dos perigos das escolhas de materiais retirados da plataforma *YouTube*.

Na trama, a personagem de Cláudia Abreu se passa pela ingênua Maria das Dores, que despista o chefe de segurança afrodescendente do embaixador estadunidense dizendo que é uma moça da cidade de Varginha, em Minas Gerais, e que procura emprego como doméstica. Esta seduz o chefe de segurança, que expõe as fragilidades da segurança armada para proteger o

embaixador, em uma atmosfera típica do subúrbio carioca, pois se tem uma trilha sonora com música da época e pela mobília simples.

No livro de Gabeira consta que ela conseguiu as informações, mas não há menção de como isto foi realizado e nem das características físicas do chefe da segurança. A opção por um indivíduo afrodescendente poderia ser considerada sem intencionalidade, mas não parece ser o caso, pois geralmente quando se tem alguma falha em dar “um serviço” ou não achar que a informação é útil, a falha se dá por um personagem fora do padrão (homem, branco, heterossexual e das classes ditas superiores).

A perspectiva étnico-racial foi escolhida juntamente com a da mulher no recorte proposto e uma das cenas mais emblemáticas para se trabalhar o tema foi o corte realizado no canal do *YouTube* denominado *Central de Fãs Cláudia Abreu* onde se suprimiu a cena em que a atriz Cláudia Abreu liga para a casa dos pais durante a madrugada, o pai atende e fala normalmente, mas quando percebe quem ligou reclama do horário, mostrando que a personagem não faz mais parte daquele círculo familiar.

A cena passa despercebida por alguns, um dos integrantes da oficina afirma que no seu DVD não tem esta cena, pois não se lembra dela. Ocorre uma discussão sobre se a guerrilheira assumiu este caminho por não ser aceita pela família e acaba virando uma revolucionária ou se ela foi rejeitada pela família exatamente por ser adepta das ideias da esquerda.

Tendo maior espaço para discutir o material apresentado, os professores que estão assistindo ao filme participam mais, uma das participantes informa que “passa esse filme todos os anos”, que inclusive discutiu com os estudantes antes de mostrar o filme completo.

Sempre que aparecem as edições do *Repórter Esso* se comenta a importância de reafirmar características da época para dar ainda mais respaldo ao que se está mostrando na narrativa filmica dirigida por Bruno Barreto. Alguns atores renomados também fazem participações na obra, como a atriz Fernanda Montenegro e o cantor pop Lulu Santos, mostrando que existe uma mistura entre atores e pessoas do entretenimento.

A conexão entre o livro e o filme continua sendo feita, pois quando o sequestro foi realizado, o embaixador acabou recebendo uma coronhada, no livro afirma-se que foi só uma pancadinha, já o embaixador contestou isto, informando que o golpe foi forte e que seis meses após o acontecido teve um derrame. O embaixador faleceu em 1983, mais de 10 anos após o sequestro.

Enquanto se mostra o sequestro, também se constrói a narrativa sobre o núcleo responsável por combater a guerrilha, já, neste momento, comandada pelos membros da Aliança Libertadora Nacional (ALN), Jonas, mostrando-se violento e arrogante, e Toledo, mais

velho, mais entusiasmado com o documento e com as ações realizadas pelos jovens revolucionários.

Os responsáveis por combater as forças da esquerda aparecem com uma crise de consciência no desenrolar da trama. O oficial que informou anteriormente que não queria acidente de trabalho quando se estava torturando o estudante, diz, em outro momento, para a sua esposa que o mundo está de cabeça para baixo, na sequência ele afirma que sonha com tudo de cabeça para baixo, exatamente como os que estão sofrendo tortura no pau de arara realizada por ele, pois veem o mundo todo invertido no momento de violação dos seus corpos.

Nesse momento da narrativa fica clara a posição de cada um dos grupos e coloca-se a ação violenta da opressão, para conseguir vencer os “terroristas”, mas essa é realizada com certo grau de consciência, devido as cenas que revelam a crise de consciência de um membro da Marinha do Brasil. Do outro lado temos os dois experientes guerrilheiros que assumem o comando da operação do sequestro, onde o ator Matheus Nachtergaele, que é chamado de Jonas, mostra o lado mais violento da guerrilha urbana.

Jonas diz que os jovens do grupo de Gabeira são muito crianças, aventureiros e pequeno burgueses, o que para aquele momento e grupo era uma grande ofensa. Na cena seguinte mostra que não tolerará insubordinação aos seus mandos e ameaça de morte os que discordassem.

O filme não foca apenas nos dois lados, guerrilheiros contra militares, mas também mostra a posição de quem não quis participar da luta e continuou tentando viver uma certa normalidade. Uma cena que deixa isso muito claro é a que mostra Gabeira indo comprar pizzas e este encontra um amigo ator, que participou da cena inicial quando viam pela televisão o homem chegando à lua.

O ator, devidamente caracterizado, pergunta se na festa tem algum embaixador, Gabeira despista, mas o ator cita parte da carta, dizendo que reconhece o estilo do jornalista. Responde dizendo para ele voltar para a Casa de Bonecas do século XIX, referência ao nome da peça de Henrik Ibsen. A fala do ator é acusatória, “*Sequestrar embaixador é atirar em soldado que carrega a bandeira branca*” e continua “*Vocês e os militares são as duas pontas da ferradura, parecem distantes, mas na verdade estão bem próximos*”. Gabeira responde deixando clara a sua posição, “*um dia quando contarem a história do nosso tempo todos saberão que um grupo de pessoas pegou em armas para lutar contra a ditadura, isso é importante, muito mais do que você pensa, nem todo mundo se escondeu em uma Casa de Bonecas*”.

As cenas são tensas e colocam em conflito diferentes posturas de civis em meio ao modelo ditatorial fortalecido no ano anterior com o AI-5. As disputas são muitas, as posições são diferentes, mas, logo em seguida, a narrativa fílmica toma emprestada a parte do livro de

Gabeira onde um amigo narra a sua experiência no transporte público enquanto o embaixador estava no cativo, mostrando o heroísmo da ação. No livro, Gabeira diz:

[...] fui me encontrar com Zé Roberto, no Leme. Ele sabia de tudo e perguntou como estava a coisa lá em casa. Disse que estava tudo bem, que estávamos tocando o barco. Ele segurou seu cachimbo suavemente, virou-se para mim e disse: “vinha andando para esse encontro e um cara no ônibus me dizia que os sequestradores do embaixador americano eram as pessoas que ele mais admirava. Os sequestradores do embaixador e os cosmonautas.”
 Depois disso, Zé Roberto me olhou bem nos olhos e perguntou: “Não somos cosmonautas, somos?”
 Respondi que não. Que pelo menos eu e ele jamais seríamos cosmonautas.
 (GABEIRA, 2009, p. 52-3)

Esse relato mostra o apoio das ruas, das pessoas que não pegaram em armas, mas que apoiaram a derrubada da ditadura. No filme, a cena foi vivenciada pelo personagem de Gabeira, que pega um táxi e o taxista compara a ida dos russos ao espaço ao sequestro, pois a ação foi realizada em uma região fortemente dominada por militares, quando Gabeira diz não saber do ocorrido, o motorista questiona em que mundo ele vive.

Essas adaptações mostram o quanto o roteiro teve que ser mudado para atender as partes do livro em que o sequestro foi narrado, questão importante para entender as opções feitas pelo roteirista Leopoldo Serran. Em pouco mais de trinta páginas Fernando Gabeira construiu a sua narrativa sobre o sequestro do embaixador estadunidense, mas, pela riqueza de detalhes e pela necessidade de introduzir o ocorrido, não se trabalhou só com o que consta no capítulo quinze do livro.

As páginas do décimo quinto capítulo mostra bem os conflitos dentro do grupo, no filme a posição oposta ao personagem Gabeira foi Jonas. As cenas que seguem mostram as ameaças de tortura em relação ao embaixador, o que se acontecesse comprovaria a teoria do ator da Casa de Bonecas.

As cenas mostram as disputas dos envolvidos no sequestro e em quem assiste causam certo saudosismo, pois no grupo de professores que assistem ao filme a cena que mostra o mimeógrafo, que Gabeira chamou de mini *Office-set* no livro, foi muito utilizado por alguns em suas carreiras na educação.

Essas conversas sobre alguns pontos fizeram com que os professores quisessem participar ainda mais, pois suas memórias sobre o período ditatorial e sobre o filme são diversas. A professora Rute⁷, antes de acontecer a cena, já aponta um dos personagens como o que coloca

⁷ Os nomes que foram utilizados neste trabalho são fictícios para preservar a identidade dos professores que participaram da Oficina.

tudo a perder, concordamos com o que ela disse e, logo, esta solicita que o filme seja pausado e afirma:

O pessoal da nossa época entende uma coisa que o pessoal de hoje não entende. Eu quero falar uma coisa para refrescar a memória. Todo mundo aqui é da faixa dos 40 (...) Então é o seguinte, o que era comprar um frango assado? Eu sou de uma família que tu não comprava frango assado. Porque eu sofria muito, que o pai e a mãe trabalhavam, nós não tínhamos condições financeiras de comprar. A gente fazia em casa porque não dava para comprar um frango assado. Sabe! Porque era uma coisa que era muito caro. Imagina, isso aí já era para uma classe média, de um médio bem de vida para um médio muito bem de vida. Um frango assado no mínimo, um frango assado numa festa. O que que era comprar um frango assado? Tu ia numa festa ou tu já ia almoçado ou muitas vezes levava comida para comer na festa. Eu estava contando para o José (filho dela) que eu me criei com a minha mãe, nós íamos muito a São Pedro de Alcântara, levava comida para comer na festa, porque não tínhamos dinheiro para comer na festa. Então ver essa cena aí significa que o cara, não é só ele ter mostrado ter muito dinheiro, se o povo não tinha para comprar um frango assado, imagina. (...) Levam um monte de frango assado? É uma coisa que é totalmente impossível! (...) Para uma realidade de uma época. Ele se não tivesse mostrado dinheiro nenhum, só o fato dele ter comprado um monte de frango já chamaria a atenção de qualquer pessoa.

O excerto trata da fala da professora que participa da oficina e tem por este filme uma verdadeira paixão, pois esta utiliza a obra anualmente, a cena pausada é a que o personagem Júlio mostra uma grande quantidade de dinheiro ao português, dono da venda, por esse ter comprado quase dez frangos de uma vez só. A professora se sentiu na obrigação de discutir o que essa compra representava na década de 1960 e que hoje o significado para quem vê o filme é totalmente diferente, pois a compra de frangos assados é mais comum do que naquele período da história brasileira.

Com a contribuição da professora, outros professores foram encorajados a comentar a situação e dar outros exemplos ligados ao tema. O trecho abaixo mostra bem o quanto esta memória do período, ou de algumas décadas posteriores, fez com que a discussão e as memórias fossem expostas. O professor Bruno comenta:

Deslocado da realidade! (...) Erro primário! (...) Sim! Foi o caso do Congresso de Ibiúna, alguém foi comprar pão! Comprou muito pão, centenas ou até milhares, não sei. Denunciou! Era muita gente no congresso! Eu estava lendo agora no livro daquele jornalista, Élio Gaspari. Algumas lideranças, há uma interpretação de que aquele congresso foi proposital, ou seja, eles sabiam que seriam descobertos, as lideranças sabiam que seriam descobertos. Qual a intenção deles? É que essa galera fosse pega, seria uma forma desses estudantes, é uma interpretação dele, dessa galera que está no movimento romper de vez com o mundo, digamos assim, e entrar de vez na luta armada, numa militância mesmo! Em que sentido? Bom, o governo vai pegar esses caras, esses caras vão ficar fichados, não vão poder voltar a ser o que eram antes. Agora eles vão ter que entrar.

Uma estratégia meio que sacana, digamos assim, porque teoricamente os que foram não sabiam, né! Eram estudantes. Foi uma forma de criar mais quadros. É uma interpretação. O livro é muito bom, aquele que são quatro livros. (...)

A relação de acontecimentos foi possível devido à leitura prévia do colega que participou atentamente de todos os encontros da oficina, pois a ideia de serem simples estudantes que estavam sendo cooptados pelos revolucionários para fazerem parte desses grupos armados que lutavam contra a ditadura.

O tema faz com que as memórias sejam revisitadas, as infâncias e as épocas mais remotas, em que há o esforço de se pensar como era a inflação no período final da ditadura e no período pós-ditatorial. O professor João informa que:

Eu estava comentando com a minha filha, logo que eu comecei a trabalhar, nós comprávamos o pão e o leite de manhã porque a tarde já era outro preço. (...) Essa é uma realidade que a minha filha não sabe entender o quê que é.

As contribuições foram sendo feitas pelos colegas e a discussão partiu para o viés econômico relacionado à um período da história que pode ser mais bem trabalhado em sala de aula, pois se nota que os que não vivenciaram aquele momento histórico não entendem a sua dimensão. Os relatos continuam sendo importantes e salienta-se que aquele contexto é muito familiar aos professores, mas para os estudantes isso ainda fica distante da sua realidade. O professor Roberto expõe a sua lembrança.

Eu lembro que meu pai, quando ele saía para trabalhar, a minha função era anotar o valor da URV, em 1994 eu olhava no primeiro jornal, da Globo⁸. Eu anotava para ele e ele levava para fazer a conversão de preço, para cobrar dos clientes, porque todo dia mudava. (...) até entrar o Real, era a Unidade Real de Valor, 2700 e poucos.

Na primeira metade da década de 1990, o governo do país tentava estabilizar a economia, pois a inflação era enorme, os salários dos trabalhadores eram defasados devido à grande velocidade que os preços subiam e a insatisfação popular era tremenda. Em 1994, o Plano Real foi implementado, com certa desconfiança por parte da população, mas acabou conseguindo fazer com que os preços ficassem mais estáveis. O professor João comentou a dificuldade de explicar para a sua filha o quanto os preços subiam, complementou a sua fala,

URV, Unidade Real de Valor, expliquei isso para os meus alunos, no governo do Itamar Franco, porque o governo FHC entrou como ministro, era ministro. Lançou esse projeto e tal. Mas é interessante isso. Parece que eles não conseguem, sei lá, trazer para eles porque é uma coisa que eles não vivem. (...) Não está tão escancarado na mídia, naquela época todo dia, a Globo já fazia, colocava lá a inflação, quanto que dava, qual a despesa. (...) Hoje está mais velado.

A inflação faz parte das discussões atuais, as mudanças das últimas décadas não são tão perceptíveis na sala de aula como eram na década de 1980 e na primeira metade da década de

⁸ Rede Globo de Televisão, emissora de maior audiência nas últimas décadas no país.

1990. Além dos problemas com os preços ainda se sofria com o desabastecimento de produtos básicos. O professor Bruno relata a sua memória:

Eu me lembro de uma crise de desabastecimento, eu tinha, sei lá, 6 ou 7 anos de idade. Eu na fila de um mercadinho, da Fazenda do Max⁹, porque eles iam vender dois frangos por pessoa. Nós não éramos pobres! (...) Eu me lembro porque eu era menor, eu era o office-boy da família. (...) O meu pai tinha fábrica de móveis, e era uma época que tinha bastante procura, móveis sob medida. Então assim, financeiramente, não tinha problema! Mas assim, meu pai era muito mão de vaca também, tinha uma condição financeira boa, mas ele não esbanjava, era um padrão classe média baixa, digamos assim, classe média, média baixa. Mas assim, esses apuros felizmente não passavam! (...) No caso do meu pai, ele atendia, ficou alguns anos nisso, Florianópolis estava crescendo, eu nasci em 78, então, eu com consciência, digamos assim, ele já estava com uma condição financeira bacaninha! Ele atendia um funcionalismo público mais bem remunerado, fazia móveis, então, as vezes ele atendia desembargador, diretor, médico, advogado, que na época... Né, advogado! Ele atendia muito essa gente, ele ganhou um bom dinheiro, acho que ele não saiu do negócio nem tanto por queda, diz ele que ficou de saco cheio, aquela coisa classe média. Muito exigente. (...) Muita frescura, e tal, aí ele continuou trabalhando com madeira, mas os outros irmãos dele ganharam um bom dinheiro com móveis.

Situações mais difíceis também foram citadas, pois o poder de compra do trabalhador reduziu muito e no trecho acima fica claro que o poder de compra estava concentrado nas mãos de poucos. A discussão continuou, vários temas foram levantados, principalmente sobre a valorização de alguns bairros da região, sobre a implantação do transporte marítimo e sobre a dificuldade de locomoção dentro da Grande Florianópolis. Depois desta pausa para discutir as memórias e chegar aos problemas atuais, reiniciamos a projeção do filme.

As cenas seguintes mostram o português denunciando a compra dos oito frangos e indica que o seu funcionário sabe onde aquele jovem está morando. Na sequência com as indicações do funcionário afrodescendente da mercearia, os responsáveis pela investigação do sequestro discutem se irão atrás desta pista, pois não seguiram a informação da personagem da Fernanda Montenegro no dia do sequestro.

O investigador/torturador de maior patente manda irem atrás, o subalterno afrodescendente acredita que a pista não é boa, mas eles acabam seguindo a solicitação do superior, pois as opções são poucas. O negro nesta hierarquia obedece ao branco, no armazém dos frangos, o português é branco e o seu funcionário é negro, mostrando um pouco do cenário racial da época e que é reafirmado na narrativa fílmica.

Na ação não tem nenhum revolucionário afrodescendente no grupo, as mulheres são divididas em duas partes, a liderança do assalto ao banco, Maria (Fernanda Torres), que passa

⁹ Bairro da cidade de São José que fica próximo da divisa do município de Palhoça, na região da Grande Florianópolis.

o controle para o Jonas, que é forte e apaixonada por Pedro Cardoso (Gabeira) e a ingênua, prestativa e segregada da família, Renée (Cláudia Abreu).

Nas cenas seguintes, Renée continua servindo o embaixador, limpando a ferida, lavando a roupa e tendo funções domésticas. Ela conversa com o embaixador em inglês, característica pouco comum na época. Isso parece reafirmar que são estudantes que servem aos interesses e mandos dos mais experientes e sanguinários.

Alguns elementos culturais são mostrados, como a revista italiana *Epopéia Tri* e a revista *Woodstock*, caracterizando os jovens envolvidos no sequestro, como ligados aos festivais e aos produtos das grandes mídias. A Renée é a que faz os comentários mais deslocados, questiona onde a companheira Maria está procurando esconderijo pós-sequestro.

Em contraposição a ela há a figura do Toledo, um senhor que chega como conselheiro do sequestro, com experiência em outras ações armadas e que serve como apaziguador nos conflitos entre os diferentes grupos, os mais violentos e os menos violentos o respeitam. Preocupado com o excesso de exposição, ele resolve cozinhar, afirmando que todos são muito preguiçosos e que está cansado de comida de rua.

A colega, que durante a oficina solicitou que o filme fosse pausado para falar da questão dos galletos, afirma que eles eram malandros, que vão copiar os endereços que a companheira Maria estava recortando do jornal fez com que achassem ela. Mostrando que algumas pistas deixadas poderiam não ter existido, caso eles fossem mais preocupados com estas questões logísticas.

A narrativa sobre a preguiça dos membros do grupo de sequestradores continua na fala do militar subalterno, pois este afirma que foram preguiçosos, não se preocuparam em fazer uma comida caseira, que foram relaxados e não seriam achados se não fosse essa preguiça.

A partir dessas seguidas afirmações, o colega de oficina que salientou a dificuldade dos estudantes entender a vida da população e a economia da segunda metade do século XX, comenta que pode se fazer uma releitura da questão da preguiça, da vontade de rebaixar, de desqualificar, de querer dizer que são baderneiros sem compromisso com a ética e com o trabalho, faz uma relação interessante sobre a narrativa que se faz pelos membros da imprensa e dos mais conservadores em relação aos que lutam contra o *status quo*.

Na parte final da narrativa filmica, os documentos históricos, como os jornais, os pôsteres e as imagens da televisão continuam dando a ideia de verdade histórica para a narrativa, a trilha sonora cria a atmosfera de expectativa e tensão junto com a escuridão dos ambientes mostrados. As imagens dos núcleos se alternam com maior frequência, a expectativa sobre o final aumenta e o exercício de consciência dos torturadores continua.

A cena dos torturadores falando do casamento de outro torturador chama a atenção, a frase: *“Peçanha safado, a Marta sempre foi a predileta dele!”*, seguem falando que ele encontrou o prazer que nunca achou no serviço burocrático. Acabam admitindo que se abriu um frasco perigoso que nunca deveria ter sido aberto.

Como já mencionado anteriormente, o torturador de posto superior fala dos sonhos com as coisas todas de cabeça para baixo, já o seu subalterno, que é afrodescendente, não tem pesadelos, dorme direito, podendo dar uma interpretação de que não tem peso na consciência. Para fortalecer o quanto essa situação foi inusitada o trecho foi repetido durante a oficina e prontamente os colegas quiseram saber se isso tinha ocorrido de verdade.

Partimos da ideia de que a base do roteiro do filme é o livro que tem o mesmo nome publicado 18 anos antes, e que os diálogos dos torturadores e parte das suas ações foram construídos pelo roteirista do filme para dar coesão à trama, isso pode dar mais liberdade criativa para os produtores da narrativa fílmica.

Outra cena que causou estranheza no nosso grupo de professores foi a do desfecho das negociações, que mostra o momento em que dentro do cativo os revolucionários ficam sabendo que o governo aceitou o acordo de liberação dos companheiros presos em troca da soltura do embaixador, alguns colegas questionam se aconteceu daquela maneira mesmo, como se aquela cena reproduzisse ou não a “verdade”. Debateu-se a situação com algumas frases interessantes:

- *Será que foi assim mesmo? Não pode né!*

- *Não poderiam matar o cara assim!*

- *Ele já tinha visto o rosto do personagem do Gabeira e da Clara. Nesses momentos, em um dos rompantes da polícia, eles foram para cima do Embaixador.*

Uma boa oportunidade para se discutir a “verdade” histórica foi perdida neste momento, com a ideia de se agilizar a reprodução do trecho final do filme, a opção por seguir com a narrativa fílmica acaba sendo questionável. As discussões baseadas no que as cenas iam mostrando continuaram, mas retornar ao que já estava posto na oficina, salientando as escolhas, interesses e recortes de todos que constroem uma narrativa audiovisual seria de grande relevância.

Os hinos começaram a ser tocados, tanto o da Internacional como o militar brasileiro, mostrando as semelhanças e fazendo referência a proximidade dos modelos políticos, fortalecendo a fala do ator que no início da obra relata a sua visão das partes envolvidas e da ferradura. O amadorismo dos sequestradores também é ressaltado, pois durante o sequestro se

consome cerveja e possibilitam ao embaixador, algumas vezes, o acesso a objetos perfurantes, como uma caneta.

As cenas continuam mostrando os produtos da época, o clássico slogan do Repórter Esso “*Testemunha ocular da História*”, uma tentativa de se manipular uma rádio-foto onde se colocava um dos atores do filme junto aos guerrilheiros sequestrados, a frieza entre os diferentes grupos na comemoração do sucesso do sequestro e a alegria contida nos abraços calorosos. O questionamento que surge é em relação à participação do povo naquele momento importante da luta pela democracia, e logo, as imagens do estádio do Maracanã surgem, os vitoriosos e derrotados saindo pelos portões do templo do futebol brasileiro, vascaínos tristes e flamenguistas felizes com a vitória rubro-negra.

Enquanto o jogo acabava no Maracanã e o povo estava inebriado com os acontecimentos futebolísticos, os sequestradores se despedem do embaixador, dando uma gravata para substituírem a manchada pelo sangue na ação da captura, mostrando afeto e admiração devido às conversas e discussões sobre as ações estadunidenses em relação às ditaduras latino-americanas e as ações de grupos de luta por igualdade racial, como os Panteras Negras.

Essas diferentes atitudes no final da ação mostram as diferenças entre as ideias dos revolucionários e não é diferente com os braços armados da repressão, pois na saída do embaixador do cativeiro em direção ao tumulto do Maracanã, um carro da Polícia do Exército perseguiu os responsáveis pelo cumprimento do acordo e outro travou a perseguição para mostrar que existem forças no Comando das Forças Armadas que não querem o combate em praça pública e nem arriscar a vida do embaixador estadunidense.

Quando se mostra o Maracanã e as imediações deste, contrapõe-se os momentos de cada uma das camadas envolvidas naquele conflito, os intelectuais lutando por uma maioria alienada, arriscando as suas vidas e um povo preocupado com a festa do futebol. Usando o seu tempo livre para se divertir e retornar a sua rotina pós-feriado, pois estava assim finalizando o feriado comemorativo de aniversário da Independência do Brasil.

Os simbolismos são muitos, a alegria de parte do povo, a tristeza dos derrotados naquele momento, que em outro momento poderão buscar a revanche, a possibilidade de se comemorar uma vitória temporária, como vencer uma batalha em uma guerra que se perde no final. Uma das falas do personagem de Gabeira vem à tona, pois ele afirma no momento que se está idealizando a ação de sequestro “*Que não se tem vitória para um estádio vazio*”.

Essa referência futebolística permeia os discursos, o produto para ser vendido fora do Brasil e consumido internamente tem que ter os elementos tipicamente nacionais, mesmo que muitos itens sejam esquecidos e muitas vozes sejam silenciadas. O trabalhador brasileiro pouco

é mostrado, a narrativa fílmica se concentra nos dois lados que compõem a trama. O povo brasileiro composto pelas mais variadas etnias e dependente das mais variadas atividades econômicas fica como uma plateia pouco participativa, o trabalhador que mais toma partido a favor dos revolucionários é o taxista, um membro de uma atividade remunerada malvista pela sociedade brasileira, principalmente em cidades turísticas, como o Rio de Janeiro.

O nome *O Que É Isso, Companheiro?* faz referência às atitudes dos membros da luta armada, dos trabalhadores que faziam parte do operariado e que migravam para diferentes grupos nas frentes de luta, mostrando uma falta de base teórica e de posturas flexíveis, muito diferente do uso do termo “o que é isso companheiro?” na narrativa fílmica lançada em 1997, onde essa expressão foi usada com o beijo repentino dado por Gabeira na sua superior imediata.

A postura do povo brasileiro é discutida de forma discreta na narrativa fílmica, as classes mais baixas brasileiras são pouco mostradas, a saída do Maracanã é o que melhor a representa, os trabalhadores braçais estão sendo mostrados nas gafieiras e ali nas portas do Maracanã, mas também exercendo as atividades de menor remuneração, como limpando as casas e entregando os produtos do armazém do português que os denunciou para a polícia. Essa parte da população aparenta ser de uma ingenuidade que serve em grande medida aos interesses dos que possuem algum capital.

Os ricos empresários detentores do poder político, econômico e social não estão representados devidamente nesta narrativa, só os seus capatazes, os que fazem o trabalho sujo. No filme os que acabaram entregando os locais em que viviam os revolucionários foram os estrangeiros, o português que usou a ingenuidade do seu funcionário braçal e o estrangeiro que alugou a casa que serviu de aparelho durante o sequestro e acabou mostrando os locais selecionados como possíveis esconderijos após a ação bem-sucedida.

Esses denunciadores parecem à parte em relação à luta contra a ditadura, parecem muito mais interessados nessa suposta ordem promovida pelos militares brasileiros na segunda metade do século XX. Essa pode dar uma ideia de correção do que se tem no Brasil, no país latino-americano cheio de contradições e de mazelas, que precisa dessa ajuda estrangeira para sobreviver aos riscos do modelo comunista que já existia na ilha caribenha de Cuba. Por outro lado, pode mostrar que o povo brasileiro com a sua docilidade já reverenciada não iria participar de atos violentos, indo contra uma história de lutas e revoltas contra os mandos estrangeiros.

O modelo ditatorial estava posto, os Estados Unidos da América o apoiavam, os seus representantes no Brasil eram muito bem-vistos, segundo o filme, pois estavam em contato com a população tipicamente brasileira, contratavam afrodescendentes para gerenciarem a sua segurança e eram homenageados nas gafieiras do Estado da Guanabara. Pelo menos foram essas

as ideias mostradas na narrativa do *O Que É Isso, Companheiro?*, onde o embaixador faz tudo isso.

O Que É Isso, Companheiro? é um recorte do Brasil que se queria mostrar para fora do país, que foi distribuído internamente pela RioFilme e pela Miramax nos Estados Unidos da América, onde foi chamado de *Four Days in September* (Quatro Dias de Setembro).

Essa produção, que na década de 1990 nos parecia reveladora e revolucionária, depois de muitas décadas aparenta ser tendenciosa e exala preconceito. Um dos pontos levantados na oficina foi a questão de como eram mostrados aqueles jovens que lutavam contra o *status quo*, pois as falas dos personagens que representavam as forças opressoras eram de os colocar como usados por pessoas perigosas, que os tinham como ingênuos e inexperientes; muito por serem jovens e excitados com a possibilidade de mudar o seu país, mas esses não pareciam “proativos” o suficiente para fazer isso, pois nem a comida faziam. Isso fez o grupo de oficinairos pensar que é possível fazer uma releitura. Em certo momento foi dito pelo João, “*Mas aí pode ter uma releitura, da preguiça, rebaixar, desqualificar, querer dizer que são baderneiros sem nenhum compromisso com a ética, com o trabalho, um monte de coisa, né? Hoje, o que todos dizem hoje.*”

Outros itens foram discutidos sobre esta afirmação, pois o estereótipo do guerrilheiro que combatia a ditadura era esse e ainda o é. Ele é tratado como um indivíduo inferior, excluído da sociedade, a ideia de desqualificar enquanto agente social é antiga e ainda persiste. Em certos momentos ele é colocado como um verdadeiro marginal, que pegou em armas para enfraquecer um país pujante e próspero. É importante notar a repetição do hoje, ficando claro que esse discurso ainda faz parte das narrativas dos que concordam com o modelo ditatorial brasileiro e faz pensar o quanto isso ainda dói nos que lutam diariamente para defender a democracia e o conhecimento histórico.

Nesses minutos finais do filme as tensões parecem estar atravessando a projeção e sendo sentidas pelos espectadores, pois a cena em que a companheira Maria diz que sonha em ser presa e que tem um alívio muito grande, mostra o quanto a carga revolucionária era pesada e o quanto aqueles jovens não estavam preparados para aquilo. O barulho do relógio na produção dá a sensação de angústia e, na sequência, os torturadores parecem brincar com a situação de seus colegas.

Sobre a questão de ter consciência, preocupação sobre o que ocorre ou ignorar ou não a situação, a cena das pessoas comuns saindo do Maracanã já foi apontada, mas mostra o quanto aqueles acontecimentos pouco interferiram na vida daquelas pessoas ditas comuns na sociedade, pois parece que as ações foram ignoradas. Um exercício interessante de se fazer é

pensar se naquela época, nas décadas de 1960 e 1970, pois as ações se repetiram algumas vezes, mostrando que o sequestro em certa medida deu certo, atingiu os objetivos em relação ao povo ou se a narrativa sobre o acontecido potencializou o ocorrido, pois a produção fílmica, pode-se dizer, alcançou ainda mais pessoas. A dificuldade de mensurar isso é grande, mas pode-se afirmar que muitas pessoas consumiram a narrativa fílmica do Sales e passaram a questionar o que estava se mostrando ali ou simplesmente compraram o que se relatou de maneira ingênua e acrítica.

Por ser um filme que atingiu diversas camadas e segmentos da sociedade brasileira a obra *O Que É Isso, Companheiro?* faz parte dos materiais utilizados com frequência nas salas de aula de Palhoça –SC e acreditamos de boa parte das escolas do país, a capacidade de discutir o que está nos filmes é uma das nossas preocupações, ainda mais quando só se trabalha partes do produto vendido pelos estúdios. Por esse motivo e pelo não conhecimento sobre a obra, parece-nos uma situação bem diferente do que a outra produção fílmica trabalhada nos encontros da oficina nos proporciona, onde muitos dos colegas não conheciam a obra chamada *Cara ou coroa*, nenhum dos participantes havia assistido, mostrando a importância de se trabalhar toda a produção, mas já partindo de uma discussão mais rica do que se veria.

CAPÍTULO III – MEMÓRIAS

Usar um produto audiovisual é desafiador, ainda mais quando os analistas e colaboradores são professores de História que utilizam material audiovisual e que gostam de pensar sobre o passado.

Iniciar uma oficina, e ver acabando é prazeroso e intrigante, sobretudo quando se sabe que o final se aproxima e se criaram muitas expectativas. Com um grupo de historiadores tudo pode acontecer, até se discutir algo extremamente pertinente como a questão do que a parte inicial da oficina trouxe e fez com que pensássemos sobre o que havíamos discutido.

Iniciar uma discussão sobre um tema tão caro para a história como a Ditadura civil-militar faz com que as memórias tomem conta de nós, professores que sempre viveram tão próximo da fronteira entre vivência e conhecimento científico sobre o assunto.

Como Jelin (2002) já apontava na obra *Los Trabajos de la Memoria*, devemos reconhecer a memória como objeto de disputas, conflitos e lutas, prestando atenção nas partes envolvidas e nas relações de poder, historicizar as memórias é parte da nossa função, reconhecendo que existem mudanças históricas no sentido do passado.

O que nos fez pensar em Jelin foi o início do encontro final da oficina, no qual foi relatada a continuidade do pensar sobre o que havíamos discutido, pois o debate foi enriquecido com a contribuição de uma das participantes sobre a questão dos regimes totalitários e seus desdobramentos em Santa Catarina.

A narrativa se deu em torno da mudança de postura do seu marido em relação à prisão do seu avô algumas décadas antes. As mudanças de relatos em relação às memórias são gritantes, as formas de se contar algo do passado se alteram constantemente por diversos fatores, principalmente, em relação à legitimação do que é narrado.

Rute: *Eu saí e como foi falado sobre memórias, sobre a questão das memórias, eu sai daqui me lembrando de um negócio, que a memória também é uma coisa muito perigosa, em si, porque ela é muito seletiva, eu dou a memória do que eu quero, como eu quero. E aí teve uma história da família do meu marido bem cabulosa.*

João: *É?*

Rute: *Um dia, o meu marido sempre conta a mesma história: “Coitadinho do meu avô, foi preso na época do Getúlio”, primeiro eu vou dar a versão antiga, depois a nova, porque vai passando os anos, aí tu vai acabar descobrindo que ele abre a boca sem querer.*

Vocês vejam só, na época do Getúlio, Segunda Guerra, ele deu bom dia em alemão, só isso meu avô fez, foi preso, fizeram ele tomar óleo de ricino.

Vejam o que é ditadura. Não estou falando de ditadura dos militares, não.

João: *Período de um governo totalitário.*

Rute: *É, ele só deu bom dia em alemão, na Praça Quinze e foi preso.*

Passando assim, uns 10 ou 15 anos.

No final do ano passado foi assim.

Pô, eu queria saber daquela época que meu avô morreu, aquelas caixas de fotos, das fotos do vô na reunião Partido Nazista.

Como é que é? Risos

É que o vô fazia parte do Partido Nazista, então, ele não foi preso só porque deu bom dia em alemão? Calma lá, que o buraco é mais embaixo. Tinha uma foto, umas fotos legais do vô nas reuniões do Partido Nazista lá em Timbó.

Bruno: Olha só.

Rute: O cara era nazista lá em Timbó, olha a história que ele passou para os netos. O cara era nazista. Eu fui preso só porque eu dei bom dia, e sabe porque que ele praticamente não ficou preso, porque ele conseguiu enfiar o pai dele no rolo, porque o pai dele era vice-cônsul da Áustria e conseguiu, quando tu tem influência, e ficou preso só uma noite, mas a criança ...

Bruno: Criou uma narrativa.

Rute: Criou uma narrativa em cima de um bom dia.

Bruno: Narrativa heroica.

Rute: Heroica, claro, enquanto na verdade, ele era membro de um Partido Nazista.

Roberto: Ele já sabia disso há muito tempo, ele não achou essa caixa agora.

Rute: Sim, meu marido sempre soube.

Manuel: É guardado a sete chaves.

Rute: É que nem a história de um irmão desse avô dele que se suicidou, ele não se suicidou, ele estava brincando de Roleta Russa na sala, a desculpa é essa mesma, tu ainda acredita nisso? Sim, o vô sempre disse que ele não se suicidou. Claro, no início do século, qual a família que vai assumir que é um suicídio.

Que o cara deu um talagaço no meio da cabeça, não, ele não se suicidou, ele estava brincando de Roleta Russa, é o mesmo que diz: Eu só fui preso porque eu dei bom dia.

Roberto: Coitado, né.

Rute: Tadinho! O meu pai era uma pessoa sem instrução, mas meu pai dizia assim: Eles têm cheiro de nazista. Eles têm cheiro de nazista. Mania que porque é alemão é nazista, não aqueles ali são nazistas, passados 20 anos. (risos)

Roberto: A história é contada, recontada, a memória vai mexer com muitos sentimentos, (...) a questão das memórias em relação a ditadura militar são colocadas como memórias sensíveis, que tu olha esses períodos com um certo distanciamento, alguns vão ter muito sofrimento, a hora que fazem esse retorno, que voltam nisso, e essas narrativas vão sendo alteradas, o que será que faz ele mudar ou ele assumir? Será que foi um ato falho ou será que ele se sentiu um pouco mais corajoso? Já que nós vivemos em um modelo um pouco diferente, um modelo que legitima outros discursos. Talvez a gente tenha que pensar um pouco em relação a isso. Será que hoje não é mais seguro enaltecer um passado desses, porquê para muitos, durante muito tempo, foi problemático, foi vergonhoso.

Se sairmos aqui no Centro de Palhoça. (...) Tinha alguma coisa pichada, alguma mensagem na parede, tipo Amo o Lula ou Lula Livre, vamos colocar como uma mensagem de esquerda, em cima tinha um desenho de um Sigma. Aqui no Centro de Palhoça, ali no antigo Mercado Municipal de Palhoça

Bruno: O símbolo dos integralistas?

Rute: Da suástica, Roberto?

Roberto: Sim, dos integralistas.

Rute: Dos integralistas, dessa coisa antiga.

Bruno: Sim, tem uma galera jovem.

Roberto: Sim, no Centro, bem no Centro de Palhoça.

Rute: O integralismo.

Esse diálogo mostra o quanto podemos explorar a vivência e a memória das pessoas com uma análise séria sobre o que foi narrado e o que se quis esquecer ou silenciar. Quando trabalhamos a questão da Ditadura Civil-militar brasileira como Categoria Histórica Substantiva pode-se pensar que a ditadura faz parte do nosso contexto político. Durante o século XX tivemos diversos governos ditatoriais desde Getúlio Vargas até João Batista Figueiredo,

tendo uma pequena interrupção. Pensar sobre a Ditadura Civil-militar iniciada em 1964 faz com que algumas pessoas possam relacioná-la com a questão da ditadura de Getúlio Vargas que vigorou no Brasil nas décadas de 1930 e 1940.



Parede lateral do Mercado Público de Palhoça

Fonte: Acervo do autor, 2019.

A relação entre o que se discutia e a imagem acima foi realizada porque mostram as faces de um modelo autoritário que acaba sendo venerado por alguns. No município de Palhoça isso existe em grande proporção, pois as manifestações pedindo Intervenção Militar aglomeraram muitas pessoas nos últimos anos nessa região.

Um sigma não significa somente uma tentativa de apagar uma representação de carinho em relação ao ex-presidente Lula, mas também um símbolo de reação de uma força retrógrada e autoritária existente no século passado, e pela ilustração, neste também.

A relação que se faz entre os períodos parte de uma necessidade de orientação e uma vontade de tentar explicar os acontecidos, pode-se pensar que no diálogo foram feitas diversas relações com os seus conhecimentos históricos.

Grosso modo, o que podemos afirmar é que se partiu da Ditadura Civil-militar de 1964, se relacionou com os modelos autocráticos de Getúlio Vargas e de Adolf Hitler, para subsequentemente se vincular com a questão dos grupos de apoiadores das suas épocas e os da atualidade. Isso tudo faz com o estudo das narrativas sobre esses temas nos sejam caros, pois no tocante aos modelos autoritários, entendemos a nossa democracia brasileira jovem e ainda muito fragilizada.

Pensar essa democracia com o uso do audiovisual é extremamente complexo e perigoso, tentar escrever sobre a nossa situação é muito delicado, pois as nossas memórias acabam nos sensibilizando e fazendo com que o temor aumente.

Provocar os colegas em relação a esse debate mostra o quanto se quer ser direto e de certa forma se tem uma ideia utilitarista da história, mas o que se tem é uma série de receios e de desconfiança no que tudo pode acabar gerando. O risco é válido, pois saber em que lado da trincheira cada um está é fundamental para entender o que cada um pensa e expõe.

Pontos que mostram que existe medo e que existe confiança fazem parte de uma oficina, nas falas se mostram os papéis e o quanto cada professor de História está ciente da sua importância e capacidade crítica para pensar diversos temas, principalmente a Ditadura.

Bruno: Antes de ser funcionário da Secretaria, eu sou professor de História fiquem à vontade se quiserem fazer a crítica, se for o caso em relação a secretaria vocês sabem muito bem, e vocês são efetivos, não esquentem a cabeça, falem o que quiser e não vai sair daqui. Vai que eu falo também. (risos)

Roberto: Até porque, a nossa postura de professor é de tentar entender um pouco esse meio que a gente vive, todas essas questões.

Essa fala inicial do início do último encontro mostra que existe algum receio e de que ali está se criando um espaço de confiança e aberto para discutir o conhecimento histórico. Pensar no que este conhecimento influencia na atualidade também fez parte das exposições orais iniciais.

A fala inicial sobre a liberdade é de um responsável na secretaria de educação pelas formações, que acabou abrindo este encontro final da oficina, de certa forma é uma parte da noosfera que se encontra presente e abre o diálogo, mas se pensa em uma questão de poder.

A fala que mais causa espanto é a que vem na sequência, pois mostra com detalhes acontecimentos que mostram o caráter de desconforto com alguns simpatizantes de modelos de governo autoritário que até certo tempo atrás tinham as suas falas evitadas.

Rute: Nazista, nazista, eu dei aula para um nazista, real, real, agora há pouco tempo, tá. Eu dava aula de alemão em uma associação cultural Deutsche Welt, que é "Mundo Alemão".

Só que é uma associação cultural e tem um maluco, ele ainda está lá, ele é engenheiro, já é um senhor e ele é assumidamente nazista, e nós descobrimos da pior forma possível, foi assim, em um evento de Natal, fizemos um amigo secreto, todo mundo adulto e ele perguntou se podia ler uma mensagem, tu pensa o quê? Feliz Natal.

E aí ele fez um discurso nazista, onde ele pregou morte aos judeus. Todo aquele discurso da década de 30, morte aos judeus, me colocou numa situação completamente complicada. Eu e um outro professor porque nós dois que coordenávamos o curso.

Eu fiquei chocada, todo mundo ficou, tão chocada que eu não consegui nem sair do lugar, e daí nós fomos denunciados como compactuando com o nazismo. Porque nós não fizemos nada, eu não sabia nem o que fazer. No segundo ano, ele foi proibido de falar, mas ele falou.

Daí ele pregou ódio contra os maçons. Aí ele pegou de amigo invisível um juiz, esse juiz não era maçom, mas o sogro dele era, ele acusou o juiz de ser maçom, e esse juiz, ele faz coleção de facas. A história é louca, ele acusou na frente de todo mundo, aquela história de que a maçonaria mata, corta as cabeças, por isso que ele fazia coleção de faca, que era para cortar as cabeças das pessoas.

Marliane: Acho que era um inimigo secreto, não amigo secreto.

Rute: Ele começou a ir para o baile alemão.

Aí começou a chocar a gente, eu entrei em desespero. Ele começou colocar assim Deutschland 1939, que é o ano Hitler subiu ao poder. Logo pensei, quer ver que é coisa do Hitler. Eu peguei um livro de história fui olhar 1939. (Na realidade é o ano de início da Segunda Guerra Mundial, Hitler subiu ao poder em 1933).

A última vez que eu vi, ele estava com uma camisa bem clarinha social, daí ele pegou e mandou bordar na camisa, com uma linha da mesma cor para não chamar tanto a atenção, Adolf Hitler, e ele foi com a camisa para aula que era uma vez por semana, com bigodinho do Hitler, aí todo mundo ficou chocado. Daí nós tínhamos um senhor, o seu Edgar, que ele odiava, porque era um homem negro. O seu Edgar é um homem que não tinha muita cultura, então ele não associou que era o Hitler, e foi a sorte, daí ele chegou assim: Ô Charlie Chaplin! risos

João: Ou ele foi muito inteligente, né?

Rute: Ou foi muito inteligente, todo mundo começou a rir.

Ô Charlie Chaplin, gente esse homem, todo mundo que estava tenso, ficou rindo, foi uma risada só e aí aquela tensão meio que se dissipou. Aí, acho que ele notou que ninguém apoiava. Ele continua complicando essa Associação que ele faz parte, porque assim, aí imagina, uma associação alemã com um nazista no meio. Eu espero que um dia a polícia coloque a mão nele.

João: Hoje, hoje é muito difícil.

Bruno: Depende, só se ele ficar divulgando.

Rute: Material, né? Mas ele tem, material na casa dele, a gente descobriu como que ele tinha material. O pessoal sempre fazia uma vez por mês, uma sessão para assistir vídeo, até que bateu na casa do Celso Schneider, o sobrenome é Schneider. Carlos Schneider¹⁰ é o nome dele.

Carlos Schneider, a metade da turma já não foi, até porque sabem que ele é nazista. Os velhos resolveram ir assim para não ficar tão feio. Eles foram. Ele mostrou material de propaganda nazista, o filme dele como era aula de alemão, o combinado era que fosse um filme em alemão, ele passou um filme alemão de propaganda nazista. Isso aqui em Florianópolis, atual, não é da época do avô do meu marido, não.

Roberto: É anacrônico, o cara vive, acho que vive em outro momento, consegue fortalecer aquilo que até a Alemanha combate. Agora saiu uma reportagem sobre isso, sobre a quantidade de células nazistas atuais, o Rio Grande do Sul e Santa Catarina estão entre os top 5, com São Paulo, mas também a população de São Paulo é gigantesca, é absurdo, eu fico imaginando essas pessoas fora do país e estando na Europa, e sendo eles os alvos, porque esse povo tem alvo, com tu falou a pouco, ele mudou e atacou os maçons, ele mudou a postura.

Rute: É porque o nazismo atacava a maçonaria, atacava os judeus, atacava os negros, eram os alvos, e ele continua com os mesmos alvos, daí um dia eu disse para ele, você sabe que o teu sobrenome é judeu, é alemão, mas de ascendência judaica.

Um diálogo com este conteúdo não ocorre por simplesmente as pessoas se sentirem seguras, mas por elas necessitarem denunciar uma situação constrangedora. Ocorre como um desabafo e choca pelo motivo de ser próximo a nós, mesmo que muitas vezes acabe se colocando como algo distante.

Falar de modelos políticos ditatoriais fez com que os professores discutissem sobre a questão de fazer-se professor diariamente num momento de aumento de discursos retrógrados

¹⁰ Nome fictício.

e deturpados. Mostrando o quanto abordar temas históricos sensíveis é importante e causa constrangimentos. Isso acaba tendo relação direta com o momento que se está vivendo na política nacional, das disputas de discursos e da dor que é ver ideias preconceituosas sendo legitimadas por uma suposta liberdade de expressão.

Abordar temas sensíveis em uma sala de aula faz com que discussões apaixonadas e reveladoras aconteçam, fazendo com que ideias e preconceitos sejam enfraquecidos. Evidenciando que o estudo da história é uma espécie de gatilho para se discutirem posições e posturas.

3.1 Cara ou coroa

Dentro do que foi proposto na ideia inicial de exibir um filme inédito e fazer com que se tivesse o primeiro contato com um material fílmico, mostrar esse vídeo como um produto de uma época e dentro de uma narrativa com uma perspectiva é importante. Além disso, deixar claro que ele pode ser utilizado em sala de aula para auxiliar nas discussões sobre a Ditadura Civil-militar brasileira é importante.

Dados iniciais da produção como informar que o ano de lançamento que foi 2012, que a censura do filme é de 12 anos, a sua aplicabilidade em sala de aula e ainda situar o momento histórico de que o material se refere foi necessário, pois evitou confusões sobre o momento histórico que seria abordado. Essas questões foram abordadas com os que possivelmente trabalhem com esse material, mostrando que com os estudantes deve se ter cuidado para que se evite dúvidas.

O filme trata das memórias de um homem sobre a sua juventude, mais precisamente sobre o inverno de 1971 que vivenciou na cidade de São Paulo. Na produção fica clara a antipatia do personagem principal (Getúlio) pelo modelo ditatorial e mostra os riscos de se abrigarem pessoas que fugiam da perseguição política, pois eles eram lutadores, guerrilheiros e para o regime opressor eram os chamados subversivos.

Pensar no período de produção deste filme é relembrar que nesta época a economia brasileira vivia um momento pujante, com altos índices de desenvolvimento econômico e prosperidade. Nesse período se buscavam discussões sobre a história do país e se lutava em vários níveis pelo fim das amarras ditatoriais que ainda pairavam sobre a sociedade. Produzir um relato fílmico sobre o período era dar voz as lembranças de muitos que sobreviveram àquela época.

Alguns atores foram criticados pelas suas atuações, muitos deles não tiveram grande expressão no cenário artístico nacional, mas outros eram consagrados tanto na televisão como no teatro brasileiro. O roteirista e diretor geral da produção foi Ugo César Giorgetti que tem décadas de experiência no cinema nacional e dirigiu filmes como *Sábado* e *Uma noite em Sampa*.

A produção fílmica começa com a tradicional veiculação de imagens da época, com algumas representações de *hippies* e de uma narração mostrando todo o saudosismo em relação àquele momento em que se resistia ao modelo ditatorial. Todo esse cenário mostra que se trata de memórias de um narrador que inicia a sua visão dos acontecimentos.

Uma das formas de conseguir a atenção do espectador é buscar a sua identificação com o que se expõe, inicialmente mostra-se um indivíduo com características dos *hippies* da época entrando em um táxi e sendo expulso por causa da sua aparência. Deixando clara a tensão entre os diferentes modelos e formas de ver o mundo.

Os conflitos de ideias continuam na cena seguinte, pois o filme trata de um diretor de teatro, chamado de João Pedro, e o seu irmão, chamado Getúlio, vivendo o período do AI-5 no Brasil, nas cenas seguintes se mostra a agitação em frente ao teatro, nos protestos da TFP (Tradição, família e propriedade). Esse acontecimento logo chama a atenção de uma das participantes da oficina, pois os símbolos religiosos ficaram muito evidentes, pois este tinha inspiração católica.

O desconhecimento daqueles signos, símbolos e a questão do horário fez com que a discussão não se aprofundasse, sendo algo a se lamentar. Quando um grupo de professores de História está unido à possibilidade de se abordar algo polêmico é constante. Isso permeou toda a oficina, juntamente com os risos e os momentos de prazer. Abrir um canal para se discutir algo faz com que os participantes sejam protagonistas, que os professores que se sentem amordaçados consigam expor as suas ideias e as suas angústias.

Na continuidade do *Cara ou coroa* um diálogo entre os personagens principais faz com que se olhe a narrativa fílmica com mais afeto, pois eles chamam o tio taxista de Mussolini, referindo-se ao ditador italiano Benito Mussolini, mostrando que o taxista que expulsou o *hippie* era carregado de preconceitos. Inclusive nas suas falas chama um dos sobrinhos de *comunista vagabundo*.

As falas do taxista são fortes, quase gritos de imposição das suas ideias. Em um diálogo no início do filme ele fala que graças a Deus a sua irmã não está mais aqui. Fica claro que ele se refere ao falecimento da irmã que faz com que ela não sofra com a postura política do seu sobrinho mais velho. Ele se diz sempre preocupado com a família, que se dispõe a pagar uma

faculdade de engenharia no INATEL (Instituto Nacional de Telecomunicações) para o sobrinho mais novo e que um dos seus problemas, o do sobrepeso, é culpa da esposa que faz guloseimas em demasia.

Diversos cartazes são mostrados nas cenas iniciais para mostrar que aquela é uma parte da sociedade ligada à cultura, muitos dos discursos são sobre a prisão do grupo teatral estadunidense *The Living Theatre*. A discussão sobre as formações acadêmicas também é mostrada, existe certa zombaria quando se questiona sobre como está a USP (Universidade de São Paulo). Esse questionamento é realizado pelo sobrinho do taxista, que não tem ainda um caminho definido e pensa em passar a ser roteirista e/ou diretor de teatro, seguindo os passos do seu irmão.

O questionamento é feito para a sua namorada, que é neta de um general do Exército Brasileiro que não está na ativa naquele momento. O namorado incentiva a sua companheira a intervir junto ao seu avô para libertar o *The Living Theatre*, mas o velho general diz que não tem mais poder e deixa claro que as leis devem ser cumpridas.

Para um historiador, o filme cumpre bem a função de viajar no tempo, pois alguns hábitos, como o da esposa colocar o sapato no marido e andar de *DKW Belcar Sedan* remetem às décadas passadas. Todos esses elementos são ricos para discussão, ainda mais em uma sala de aula com estudantes que não viveram isso ou pouco entendem as mudanças nas relações de familiares.

O tema principal do enredo do filme é discutir as posturas, tanto dos membros que se diziam revolucionários e os que se diziam conservadores. As características dos que fazem parte da estrutura de poder em vigor e dos que se dizem insatisfeitos, que buscam as mudanças.

Mais uma vez dentro de um cenário cultural, no interior de um teatro paulistano, os atores e as atrizes fazem exercícios de interpretação, com a chegada de um membro do partido que ajuda a financiar a peça para conscientizar as massas, surge o debate de quem seria aquele homem. Isso se dá muito pela aparência do indivíduo, um senhor de terno, cabelo bem penteado, com expressão sisuda e um livro embaixo do braço.

Logo que o diretor do teatro percebe a sua presença, interrompe o exercício e se dirige em direção ao desconfiado membro do partido revolucionário. O clima de desconfiança entre os presentes no teatro é evidente e faz com que os professores comecem a tentar descobrir quem é o novo elemento inserido na narrativa.

Notando que o diretor da peça, e um dos personagens principais da narrativa, toma bronca pelo que se estava fazendo no exercício e não trabalhando na conscientização das

massas, um comentário é proferido entre os cursistas: “*Ele não está agradando nem o burguês, o tio, nem o comunista. Ele não está agradando em nada.*” (Rute).

Essa fala nos faz pensar sobre a importância e a liberdade da arte, como se o artista tivesse obrigações políticas explícitas com o seu público e tivesse que tornar a sua obra panfletária. Mesmo sabendo que todo o agir é político, ter uma vertente política como obrigação pode obrigar o artista a tomar um posicionamento único e fazer com que o seu trabalho não seja mais para todos e todas.

Ficam evidentes os posicionamentos de cada um dos núcleos da trama e pelos motivos que eles se ligam, mas a todos se dá a possibilidade de se ter um aspecto positivo e negativo. Essa forma de se ver as ações e se optar pelo modo que se irá fazer, permite que a narrativa seja construída.

Depois de apresentar os diferentes grupos e personagens, a trilha sonora e a imagem muda abruptamente, o que era uma narrativa suave e macia, passa a ser barulhenta e escura, com dois indivíduos escondidos em aparelhos¹¹ revolucionários. A música de suspense mostra a tensão do momento e a escuridão seja digna do gênero fílmico *noir*.

Essa aparição é para romper com a narrativa singela e trivial, fazendo com que se especule sobre quem são aqueles dois elementos isolados do convívio social. Para dar prosseguimento na narrativa e mostrar as dores de viver no período ditatorial, logo após a dupla misteriosa dar novas cores à narrativa, os irmãos ligados ao teatro visitam uma crítica teatral que foi libertada dos porões da ditadura faz poucas horas. Essa crítica tem uma fala que explicita as barbáries e as contradições da sociedade brasileira, tem uma voz rouca e fuma compulsivamente, aparenta ser amarga, firme, com uma língua sem freio e até grosseira.

A revolta da crítica de teatro é com a sociedade brasileira, com as aparências e as cooptações que são feitas. Ela critica a estrutura ditatorial, mas aparenta ter sua maior dor e decepção com a postura das diferentes classes sociais. Essa faz uma crítica contundente ao que espera do futuro, onde todos conviverão como se nenhuma atrocidade tivesse acontecido. Quando questionada sobre quando foi solta pela repressão, respondeu:

“Ontem, tinha um milico querendo me dar dinheiro para um táxi, já pensou? Eu saindo da cadeia de táxi e gente chegando com capuz preto e carro chapa fria. Mas um dia isso tudo vai acabar, sabe como vai acabar?
Por exaustão, por fadiga, cansaço, sabe!
Até o Império Romano acabou por exaustão, imagina essa bosta dessa ditadura.
Eu gostaria de viver mais trinta anos, não sei se vou conseguir, talvez, mas você principalmente, você muito provável, é, você com certeza vai saber no que tudo isso vai dar.

¹¹ Aparelhos significam locações utilizadas para esconder os revolucionários procurados pelo regime ditatorial brasileiro da segunda metade do século XX.

Vai saber o que vai ser daqueles que são contra, dos que são a favor, dos que não são contra nem a favor, muito pelo contrário.
Se eu conheço bem esse país vai estar todo mundo na mesma festa, dançando o mesmo minueto, lado a lado, sorridentes, os que sobreviverem é claro, porque os mortos.

Só esta cena poderia ser tema de diversas aulas, o relato de alguém que foi levado para o DOPS para averiguações, que está extremamente traumatizado pelo que aconteceu ou poderia ter acontecido. Sentindo na pele o que é viver com medo. O relato serve como um desabafo do que se tinha e do que se tem na atualidade.

Por volta dos 30 minutos de filme fica clara a perseguição aos mais críticos na década de 1970 no Brasil, o quanto faltou se punir os responsáveis pelas atrocidades e alerta para uma grande cena de normalidade e apaziguamento do país. Diferente do que foi pensado, esse trecho não causou grande repercussão na oficina, ficou como mais uma simples cena que forma a trama.

A cena seguinte com o protagonista tentando ficar junto da sua namorada no porão da casa do avô dela causou mais repercussão, pois eram tempos de frio e de muitas roupas para serem tiradas. Ficou na imaginação o que aconteceu depois, pois a censura do filme é para maiores de 12 anos.

Na manhã seguinte a namorada do protagonista principal tem contato com o funcionário do general, um jardineiro afrodescendente que ainda serve ao seu superior. Informa que eles lutaram uma guerra de verdade, pois enfrentaram ‘os gringos’, que o general se destacava no exército brasileiro porque olhava os estrangeiros de igual para igual, pois era alto enquanto os soldados brasileiros eram baixos em relação aos europeus.

Algumas questões são levantadas em relação ao relato, pois sua fala se refere a uma guerra verdadeira, diferente da que se tem naquele momento no país, como se fosse uma brincadeira juvenil. Outra questão que se pode pensar é na subalternização do funcionário em relação ao imponente general interpretado pelo ator Walmor Chagas.

Como todas as narrativas fílmicas muitos aspectos podem ser discutidos, na sequência do filme se apresenta a figura da irmã dos protagonistas que carrega rótulos mostrando um pouco da falta de conhecimento sobre as culturas orientais. O tio dela denomina-a de macumbeira, um dos irmãos a chama de budista, mas ela é hinduísta.

Ela tem conflito com o irmão mais novo, o narrador inicial e protagonista da história, pois moravam juntos no apartamento que receberam de herança dos pais. Ela deixa claro que não quer saber de política na sua casa, que o universo dela é outro e que não quer problema. Por saber das ideias políticas do irmão ela fica preocupada com uma camionete que está

estacionada em frente ao prédio em que mora. Na parede da sua casa há uma imagem grande que mostra a figura de Cassius Clay que, logo que aparece, já se questiona na oficina quem está representado ali.

Muhammad Ali-Haj tem a sua força e imponência representada na sala e a sua imagem fica coberta com um lençol, pois representava certo risco naquela época. Com a preocupação com a camionete, com a imagem do lutador do movimento pelos direitos civis à mostra a campanha toca. A tensão toma conta, pois existe a questão dos riscos que se corria com os agentes da ditadura, mas naquele momento não eram membros do Exército que estavam ali, mas sim a esposa do diretor de teatro que foi informá-lo que está indo morar no Rio de Janeiro com o filho do casal e irá trabalhar na direção de uma novela na “odiosa televisão brasileira”. Mostrando que necessita ganhar dinheiro. Essa fala serve para mostrar que o diretor de teatro está perdendo o contato com o filho, deixando de ter um lar e uma relação próxima com a esposa. A justificativa é a falta de dinheiro devido às apostas deste nas corridas de cavalo e nas loterias, pois são citadas cobranças de aluguel e de agentes de apostas do hipódromo.

Esses itens colocam em xeque a seriedade e a maturidade da forma de vida do personagem, pois este é um adulto, pai de família e um diretor de peça teatral que recebe crítica de todos. Os atores da peça o criticam, o seu tio o ofende, a crítica teatral o esculacha, o seu irmão não concorda com as suas posturas em relação aos gastos e a sua esposa não aguenta mais as suas faltas enquanto “provedor do lar”.

Em contraposição a ele está o general do Exército, que é correto, metódico, legalista e um exemplo de retidão. Por ser tão exemplar ele recebe uma ligação de um dos membros do Exército Brasileiro solicitando um encontro para se discutir o que está acontecendo internamente na instituição.

Notam-se as diferenças na forma de encarar as obrigações e responsabilidades, de um lado está o irmão do protagonista da trama, que não tem o respeito das pessoas com quem convive, pois vive de uma maneira livre e sonhadora e o pouco que ganha para montar a peça teatral gasta em bebidas alcoólicas e em jogos de azar, idealizando uma premiação que resolverá o problema de todos os que convivem com ele e do teatro brasileiro.

No outro lado da trama está o general aposentado, chamado para resolver as mazelas do Exército Brasileiro, com poucas obrigações cotidianas, que se diverte vendo as carinhas na televisão muda e que se diz vagabundeando no jardim para passar o tempo, mas que teme o que tem no porão, pois o que está trancafiado lá pode trazer lembranças dolorosas. São personagens de idades diferentes e com visões antagônicas do país em que vivem.

As posições deles ficam mais conflitantes ainda quando o membro do partido solicita ajuda do diretor de teatro para esconder os companheiros que estão fugindo da repressão. O João Pedro indica a casa de um dos atores como local seguro para esconder os subversivos, mas visitando a casa e vendo o tipo de convívio livre que tem o membro do partido, se assusta. A casa constitui-se em uma comunidade alternativa, com uma tenda na sala, com uma mãe nua andando com o seu filho recém-nascido no colo. Para o membro do partido aquele lugar é o oposto do que considera seguro e correto, pois é libertário demais.

Para o diretor de teatro o único lugar seguro e grande o suficiente é a casa do general. Só que para colocar os fugitivos lá tem que se ter o apoio do irmão e da sua namorada. Isso tudo representa colocar em risco jovens e uma relação de companheirismo entre avô e neta.

Faz-se importante descrever a trama para que se entenda que o risco é enorme e as percepções dos cursistas são muito boas, pois o colega João percebeu que indo para lá teria o perigo da visita dos membros do Exército Brasileiro que marcaram uma reunião com o coronel aposentado.

Os professores de História, geralmente, buscam entender os pormenores nas produções audiovisuais, tentam achar as falas e entender os dilemas que a narrativa propõe. Pode ser algo ligado à ideia de didatizar o que se consome, de saber que sempre existe uma intenção no que se está se mostrando, ou ainda, os dois.

Outra questão levantada no debate entre os professores foi se os personagens poderiam ou não negar ajuda ao representante do partido na sua solicitação, o quanto eles estavam envolvidos com as necessidades consideradas graves pelos membros do Exército. Presume-se que esconder dois fugitivos da ditadura seria considerado um crime grave naquele contexto.

As ideias entre os cursistas são diferentes, alguns acham que eles não tinham escolha, tinham que esconder os guerrilheiros, já outros acham que faltou coragem de dizer não. A tensão também se constrói na narrativa fílmica, pois os jovens aceitam ajudar com o esconderijo dos subversivos.

A cena é construída com os elementos mais comuns para demonstrar o perigo, noturna, com chuva, com uma trilha sonora tensa e o caráter histórico das imagens, com roupas de época, carros antigos e um *outdoor* com uma propaganda com características simples, ultrapassadas para os padrões atuais de computação gráfica.

Os cursistas se exaltam com a tensão da cena, começam a especular sobre onde irão ficar, que banheiro usarão, se poderão ou não acender a luz, se a funcionária do general viu a movimentação e ainda sobre o consumo de cigarro em ambientes fechados. Todos esses itens apontados mostram uma análise minuciosa das cenas, corroborando com a ideia do

historiador/professor que age como detetive, que está em constante estado de alerta para buscar respostas e materiais que sejam úteis no seu trabalho.

Isso fez com que se discutisse o hábito de fumar, que muito foi mostrado pelo cinema e nas propagandas televisivas. Esses pequenos pontos que fazem parte da narrativa são notados, como também a questão da alimentação.

Até os participantes da oficina que não tinham se manifestado participam do debate e apontam os itens que parecem ser um problema para resistir à reclusão em um local desconhecido e inóspito. Isso faz com seja possível entender o alcance do material fílmico, o quanto ele desperta o interesse e ajuda nas relações com o conhecimento histórico de cada um dos professores.

Logo após se pensar na questão da alimentação, um dos subversivos dá as orientações sobre como deve se proceder na compra, sendo comprados sempre poucos alimentos e em locais diferentes para não levantar suspeitas. As relações com as outras obras fílmicas acontecem, principalmente com *O Que É Isso, Companheiro?*.

As características físicas da dupla de fugitivos também fazem parte da discussão, se levanta a hipótese de estarem feridos por uma fuga com combate ou por tortura física. Uma participante que pouco participou das discussões informa que o pior mesmo é a questão psicológica.

As questões são levantadas, e se discute a possibilidade de o general já saber que os fugitivos estavam no seu porão, se a empregada já o tinha contado que esses poderiam ter levado para a casa do taxista, que era da família deles e não envolver a namorada do protagonista ao risco. Vários itens são comentados, fazendo com que o debate se enriquecesse, inclusive se pensa sobre a questão de se ter um telefone na casa do taxista, pois isso pode ser algo comum na atualidade, mas naquele momento histórico era um sinal de riqueza.

A questão do telefone é marcante nas diferentes cenas, pois era algo incomum no país naquela época, mas teve que ser utilizado para mostrar as diferentes ligações entre os participantes, o próprio João Pedro está utilizando o telefone para fazer apostas nos páreos quando é interrompido pela sua esposa na cena já relatada.

O tio, que é chamado de Mussolini pelos sobrinhos, se diz preocupado com a família, com a situação do divórcio do sobrinho que ele, constantemente, chama de comunista. Informa que dará o dinheiro para resolver. Quando a sua esposa fala que o rapaz é um coitado, o tio diz que sofredor é ele que fica o dia todo dentro do carro.

O filme já está se encaminhando para a parte final, a agonia das cenas dos fugitivos escondidos no porão faz com que todos se sintam mal. As cenas mostram maior agitação de um

dos refugiados, o mais novo. Ele começa a explorar o lugar e acha os artigos militares do general, ficando apavorado com o perigo que correm.

A professora Rute afirma: “*Eu acho que eu preferia a policia. Preferia tortura, me entregava, sério. Isso aí é outra tortura.*” O desgaste psicológico é tremendo, a trilha sonora faz com que todos fiquem incomodados, de certa forma, absorvendo a tensão do momento.

A frase representa a carga pesada que é transmitida, mas não parece coerente com a realidade, para quem era perseguido, acusado de subversão, estar em algum lugar considerado com certa segurança, mesmo com o medo, obviamente era muito melhor que estar nas mãos do regime ditatorial, sofrendo ameaças, torturas e correndo risco de morte.

O medo impera nas cenas, o olhar da neta do coronel é de desespero, ainda mais quando o carro do Exército Brasileiro estaciona em frente à casa do seu avô. Ela tenta disfarçar normalidade, pois estuda com as suas colegas no jardim, mas fica apavorada com o que poderia acontecer.

O representante do Exército critica a postura do comando do Exército naquele momento e solicita o retorno do general, mas esse nega, diz que o seu tempo de servir o Exército Brasileiro já passou devido a sua idade. Uma frase dele é emblemática, pois mostra o quanto dentro do Exército havia críticas em relação às posturas do comando do país naquele momento. O desabafo foi: “*Não gosto de comunista, nem de esquerdista, mas isso tudo não me afastou um milímetro da lei.*” Faz com que se pense o quanto as pessoas que estavam servindo ao regime ditatorial estavam insatisfeitos com a sua missão, o quanto havia consciência de que o modelo já havia se perdido dentro das suas próprias contradições.

Começa-se a especular quem aquele personagem vivido pelo falecido ator Walmor Chagas representava, se cogita ser uma referência ao Castelo Branco ou ao Henrique Lott. Comenta-se sobre uma ideia de redemocratização no final do governo Castelo Branco e que logo em seguida ele falece enfraquecendo o movimento.

Como a oficina é aberta e livre, alguns oficinairos estão curiosos, uma pesquisa sobre o governo Castelo Branco e em relação às ideias de Lott, enquanto outro se interessa pela vida e trabalho de Walmor Chagas. Representações que mostram que cada um se afeta de uma forma vendo uma cena instigante. Uns pensam na questão legalista e democrática e outros na representação e importância de uma figura popular da cultura cinematográfica brasileira.

As visões são múltiplas e as formas que a narrativa fílmica afeta os espectadores são várias, essa é uma vantagem do audiovisual no ensino de História. Dentro de uma oficina de uma rede e em uma sala de aula repleta de estudantes.

3.2 Potencialidade do audiovisual

A potência do audiovisual é enorme, não por mostrar algo novo, mas por provocar a curiosidade dos espectadores. Faz com que as pessoas se coloquem no lugar dos personagens, que relacionem as ações e reconstruções mostradas na cena com as nossas vidas e com o nosso passado. Faz com que os indivíduos pensem no que fariam naquela situação, do quanto era difícil passar pelas provações da luta armada. Novamente se escuta uma frase de desespero em relação às privações e a dificuldade até para se alimentar. A frase “*Eu chegaria no DOI/CODI diria, sou eu, não aguento mais. Estou aqui.*” Causa surpresa o quanto as imagens afetam as pessoas que dedicam o seu tempo a ver um audiovisual.

Um bom exemplo disso é a questão da reunião no cemitério dos responsáveis por esconderem os guerrilheiros, faz com que diferentes manifestações sejam realizadas, o comentário da professora Angélica foi “*Quantas reuniões da União dos Estudantes foram feitas no cemitério? Melhor local! Não só a questão partidária, mas até dos grupos de rock.*” A frase aparenta ser típica de quem já viveu aquilo, que já se reuniu em um local com uma finalidade diferente para ter o sossego necessário.

Ainda nessa cena no cemitério, os personagens estão debatendo a questão dos jovens, da capacidade de se rebelarem e de estarem sendo usados ingenuamente. O membro do partido fala que eles estão em guerra, que podem não perceber isso, mas que um dia vão perceber que valeu a pena.

Novamente se tem a ideia da guerra, da questão de os jovens não terem noção do que realmente está acontecendo. Na cena no início do filme, o funcionário do general fala de provar que lutou em uma “guerra de verdade”, que precisa convencer os jovens com o uso de imagens fotográficas sobre a veracidade do que vivenciou.

O cemitério e o discurso poderiam afetar os espectadores de diversas formas, podem até ter conseguido, mas nem sempre as pessoas externalizam o que sentem. Fica claro que naquele momento vários estão participando, que querem ser ouvidos:

Roberto: *Eu já tive aula no cemitério. Sobre a questão de arte.*

João: *Da questão do patrimônio cemiterial, né? Eu também já fui em vários cemitérios, quando trabalhava com a questão de patrimônio cemiterial, as imagens, as obras de artes, isso tudo é riquíssimo.*

Rute: *Um dos mais bonitos daqui é o do cemitério do Hospital de Caridade. Já foste lá? Belíssimo, belíssimo. Mas só com hora marcada.*

Roberto: *Era uma tradição, né? Mostrar o seu poder econômico e social através do que a família construiu no cemitério.*

Alguns elementos usados nas narrativas fílmicas fazem com que os espectadores se sintam parte daquele momento, um cemitério pode fazer com que vários momentos sensíveis sejam revisitados, muitos deles podem ser dolorosos. Para esse grupo de professores da oficina, parece ter lembrado conhecimento histórico, faz com que memórias agradáveis sejam compartilhadas. Pode-se pensar que se fosse outro grupo as lembranças seriam diferentes, pois tem toda a carga de medo e de saudades dos que já partiram.

Como o filme tem um caráter saudosista, pela forma que o narrador introduz a história, deixando claro o lugar, o ano e o momento histórico abordado, inclusive salientando a questão da sua juventude, esses elementos fazem com que nos coloquemos no lugar daquele grupo de jovens. Acreditamos que existe o gosto de relacionar o conhecimento que temos com o que está sendo explicitado nas imagens, os elementos que formam a narrativa, as escolhas realizadas pelo roteirista direcionam a linha de pensamento que se deseja compartilhar. Reconhecer o momento, entender a cronologia e ver rostos famosos ajuda na afetividade com o que se tem ali.

Uma das cenas mais reveladoras mostra a figura de Paulo Maluf na televisão e o tio do protagonista, o que chamam de Mussolini, afirmando que gosta muito dele. Essa identificação do modo de ver o mundo, de entender a figura diferente na sociedade, de se identificar com um político de determinado partido e de tratar os seus familiares faz com que fique claro quem é aquela personagem na trama.

Essas referências às figuras do passado, como políticos, como problemas de perseguição permeiam o nosso encontro de estudos. Na sequência do filme o teatro onde o João Pedro ensaia e que se passa a maior parte das cenas está cheio de fumaça por causa de um incêndio. Ocorre uma discussão se o incidente foi acidental ou proposital, e o professor João lembra que na época um teatro famoso foi incendiado. Acaba sendo mais um acontecimento que faz o João Pedro pensar sobre as suas ações e sobre o que está fazendo com a sua vida. Ele não terá mais contato com o filho, sua esposa o abandonou na luta, a sua consciência pesa por achar que estão usando os jovens, nesse momento da obra tem o seu trabalho consumido pelo fogo. A Rute ainda afirma que o tio não dará mais nada para ele.

Como professores, logo se diz que pelo menos o personagem tem um baleiro ao lado dele, pois aquele era o sonho de toda criança da época, de se ter acesso ilimitado ao baleiro. Alguns elementos do cenário fazem os espectadores viajarem em outro tempo, nos seus sonhos e nas suas memórias afetivas.

Por coincidência ou não, a Rute questiona se esse filme está disponível no *YouTube*, aparentando ter se encantado ainda mais com o filme. O João pede o nome do filme. Algumas

cenar mexem com os sentimentos dos professores historiadores, pois faz com que eles indiquem de certa forma que querem ter novo contato com esta narrativa fílmica.

Na sequência das cenas, João Pedro revela que está deixando a direção da peça teatral, que ela será realizada de alguma forma e por alguém, mas não por ele. Afirma que o problema é ele, com a cabeça dele e que pode ser que irá trabalhar na Europa, pois revela ter recebido alguns convites.

Angélica, uma das cursistas, afirma: “*Mentiroso, vai pegar o dinheiro que o tio deu para pagar o aluguel e vai sumir.*” Seguidamente as atitudes do João Pedro são julgadas, as questões sobre a sua integridade pode fazer com que a figura dele represente algumas visões estereotipadas sobre os artistas brasileiros.

Na cena que estão tirando os dois revolucionários do porão, os comentários e a tensão tomam conta da oficina e todos e todas parecem excitados com o desfecho. Os diálogos se confundem com as falas dos personagens.

Roberto: *A Luz está acesa, já é mais de 9 horas da noite, uma coisa diferente.*

João: *Tirando ele dali, já vi alguma coisa, olha lá ó, falei que ela sabia.* (Está se referindo a empregada)

Rute: *Sabe até o número da loteria se vacilar. Era bem assim mesmo, dava 9 horas da noite, se apagavam as luzes para dormir.*

Roberto: *Olha a trilha sonora, o suspense.*

Rute: *Eles sempre de olhos fechados, né, eles iam ao banheiro sempre de olhos fechados.*

Roberto: *Eles ficavam assim para depois não identificar, não saber onde estavam, não colocar ninguém em risco. Eles vão para outro lugar, irão para outro aparelho.*

Bruno: *É.*

Quando reaparece uma figura que geralmente incomoda o protagonista devido a sua vontade de vender informações censuradas atrapalhando as conversas mais sérias, a tensão é diminuída. As notícias são boas, pois o grupo de teatro estadunidense foi libertado, perguntam se ele tem certeza do acontecimento, e este afirma que: *Certeza, certeza, não, mas a notícia é quente.*

Os professores continuam se manifestando quando o filme está nos últimos momentos:

João: *Até eu estou ficando irritado com esse cara.*

Roberto: *Imagina eles.*

Rute: *Tá, e os caras onde estão?*

Roberto: *Foram no outro carro, numa Variant.*

Angélica: *Mas era um Fusca.*

Roberto: *Não, os caras foram para um e esse membro do partido foi para outro carro. Que pegou uma carona e fez esse emocionado agradecimento.*

Rute: *Sem palavras.*

João: *Agora vai se jogar lá de cima.*

Roberto: *Não, né? A luta continua, nenhuma palavra, a frieza, o profissionalismo do membro do partido.*

João: *É para se sentir aliviado. Ela vai até começar a dormir agora.*

Rute: *A hora que ela ver o avô, vai dar uma tremedeira nela.*

João: *Ainda mais quando ele falou que ia mexer no quarto.*

Rute: *Tem medo.*

Bruno: *Claro.*

Os comentários se deram pelo agradecimento extremamente frio do membro do partido, eles correram um grande risco, ainda mais que o Getúlio fala que quando estava saindo da casa, olhou pela janela e teve a impressão de que o avô dela estava vendo eles saírem. Ficou a dúvida para uns e a certeza para os outros de que o general sabia de tudo desde o início.

A narração final começa na voz famosa de Paulo Betti:

“Até hoje aqueles dias voltam, às vezes dou por mim pensando naquela época com saudade, tudo era fruição naquele tempo, inclusive o medo, estávamos vivos, e exultantes, por isso podia ser terrível, mas nós éramos jovens e belos.

No segundo semestre de 1971 o The Living Theatre pode finalmente deixar o Brasil e o Interrogatório estreou em São Paulo, com outro elenco e outro diretor.”

Durante toda a oficina as falas foram abertas, as pessoas se expuseram, se manifestaram por se sentirem seguras e valorizadas. O local da oficina não é o ideal, o fato de estar nas instalações de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Palhoça cria travas. As responsabilidades dos professores com o seu trabalho e as suas necessidades familiares e físicas fazem com que nem todos consigam chegar no horário marcado ou sair no horário do término do encontro.

Terminando o filme, a Rute afirma que com aquele elenco e diretor seria difícil de apresentar a peça. Pede licença e se retira para fazer os exames que já estavam marcados. Um novo cursista se apresenta, pois conseguiu ver o filme na noite anterior e não podia estar no local da oficina na hora marcada.

Tentamos abrir a discussão comentando sobre a importância de dar atenção às informações que constam nos créditos, como o financiamento, o período em que foi produzido e quem o produziu. Pensar que alcance a obra teve, como foi a sua aceitação comercial, a que grupos ficou restrita ou se tornou popular também poderiam ser itens a se pensar.

Deixamos claro o porquê de muitas escolhas terem sido realizadas pelo roteirista, de se dar valor a uma perspectiva e visão e silenciar outras visões. De se escolher uma região do país como cenário e não outra.

Debruçando-se sobre o que os créditos apresentam, a informação de “em memória de Adilson da Cruz Santos” chama a atenção. Começa-se a especular quem é o Adilson e se cogita que pode ser o Manuel, o jardineiro, que afirma que lutou uma guerra de verdade. Essa reflexão sobre o que é uma guerra acaba retornando, pois os membros da resistência contra a ditadura concordam que cada um tem a sua guerra.

No contexto em que está, a questão do conservadorismo acaba sendo colocada como uma característica dos dois grupos envolvidos na disputa, tanto os militares como os membros

do partido que está na ilegalidade. Aparentando se ter somente um grupo que deseja substituir o outro no modelo opressor por uma democracia verdadeira.

A postura dos personagens principais acaba sempre sendo motivo de discussão, pois João Pedro mostra ser o oposto de um homem que luta até o final e consegue o que quer. Vinícius Coelho defende que ele só é uma pessoa desorganizada.

Ainda na discussão de quem cada um representa na produção filmica, Vinícius Coelho defende que:

Ali eu acho que fica bem claro, é uma questão que se repete, essa característica bem sólida da família de classe média brasileira, com as suas crenças, com fervor religioso hipócrita, porque eles são religiosos, mas são violentos também, da formação pela televisão. Desses equívocos políticos, que tem uma hora que ele aponta para o Maluf e diz: “Esse eu gosto, esse que é bom, esse é fera”, se mostra generoso, que vai ajudar o sobrinho comunista.

João completa com a frase: “*vai ajudar os descamisados, como se diz*”. Na visão de que se quer ter a consciência limpa, de que se lutou pela honra da família, pois naquela época os divórcios eram muito mal-vistos pela sociedade. Com a ideia de que algumas instituições estavam acima de tudo, Vinícius Coelho segue:

Esse lance do acima de tudo, está bem na ordem do dia, me impressionou também aquela cena que ele está saindo para trabalhar, ele entra no carro, ele coloca os pezinhos de fora e a esposa toda submissa, vai lá tirar as sandálias dele e coloca o sapato nele, isso é bem simbólico, né?
(...) Que é o patriarcado né? E como as coisas têm permanência na História, isso, de uma certa forma ainda pega. Isso ainda está bem presente na vida da gente.

Reproduzindo o diálogo com fidelidade, o oficinairo Bruno responde:

Eu não tenho nada contra uma mulher optar por viver para família, ser dona de casa. Pelo amor de Deus, mas há homens e mulheres mais jovens, da nossa faixa etária ou mais jovem ainda, que reivindicam esse passado. Para mim é muito estranho viver nesse passado. Tendo que viver assim para cuidar do marido.

Isso acaba mostrando o que se vive na sala de aula e na sociedade atual, pois a ligação entre as duas é evidente, todavia em alguns aspectos na sala de aula pode se potencializar. A preocupação com esta sala de aula da atualidade existe e a relação com o que já se viveu acaba sendo realizada. O professor Vinícius Coelho faz relação com as manifestações reacionárias da época, “*Um dos suportes do golpe de 64, suporte civil, foi aquela marcha da família brasileira. Marcha da família com Deus e pela liberdade, o suporte civil ele se manifesta claramente, já que foi uma ditadura civil-militar, e apoiada pela classe média.*”

O colega Bruno contribui com a discussão usando uma expressão desconhecida por muitos, pois afirma que a ditadura no Brasil na segunda metade do século XX foi uma Ditadura

Civil-militar empresarial, pois vários grupos se uniram para usurpar o poder de decisão da população brasileira. Citou o documentário *Cidadão Boilesen* como exemplo de um material audiovisual para discutir a participação do empresariado na manutenção e financiamento da ditadura. O professor Vinícius Coelho faz um desabafo:

É isso que eu acho bacana na história, trabalhar essa questão do audiovisual. Eu não me vejo trabalhando sem isso, porque é essencial, sempre uso e essa questão de você pegar o passado e o presente e confrontar os dois para ver essas contradições todas, o Bruno estava falando dos empresários, está na ordem do dia também, se você pegar o pessoal da FIESP, se você pegar essa grande rede de lojas, prefiro não dizer o nome.

(...) Parece tão comum, parece tão inocente, né? Mas é um remake, está aí!

Não é que a história se repete, mas tem que ter consciência disso, quais os interesses por trás, porque o sujeito dá a cara a tapa, vai para TV, defende determinado regime, determinada situação, interesses econômicos, além dos interesses ideológicos também.

Discutir os reflexos desses modelos faz parte da atividade do historiador, pensar a questão das mudanças e permanências na história. Abrir um diálogo sobre possibilidades e teorias faz com que não se controle o rumo da discussão, pois devido ao momento que vivemos a tensão e o temor do que ocorre na política, na sociedade e na educação brasileira faz com que o diálogo sirva como desabafo.

O cursista Bruno pede desculpa pelo devaneio e nós reafirmamos a necessidade de se ter um espaço para discutir o ofício de professor historiador. A tentativa de relacionar com o tema principal da oficina ocorre, mas as angústias são grandes e as questões das manifestações que pedem a volta da ditadura faz com que o assunto retorne.

Roberto: Não faz parte essas manifestações e do que se defende, na manifestação do filme ficou muito claro que eles defendiam essa questão da família, dos bons costumes, dos absurdos do teatro, eu não vou usar a palavra balbúrdia, o antro que era o teatro para alguns, que era cultura, são coisas a se problematizar em cima do filme e eu acho que a ideia aqui é pensar como se problematizaria isso, em vez de se fazer o contrário, porque tu tem aula de História, tu vai trabalhar com os teus estudantes Ditadura Militar, e os dois filmes, as duas produções não são preocupadas com a verdade histórica, verdade obviamente discutível, e que hoje até, nos prejudica essa questão de discutir ela, de assumir que essa não existe assim, dessa maneira como muitos querem, mas nós temos fontes, temos fatos, vamos dizer que é problemático, que faz com que se tenha um discurso coerente e em uma narrativa filmica dessa não está preocupada com essa verdade ou com essa questão do conhecimento histórico, eles estão preocupados em contar uma história que dê um embasamento, que tenha ligação com o momento histórico que se vive e por isso que eles utilizam o rádio, que no outro era o Repórter Esso, aqui a Eldorado, os jornais. (...) Então isso de certa maneira quer dar o caráter de documento histórico, o início do filme é o quê? Fotos antigas em preto e branco, que pelo que eu vi foram fotos criadas agora. Agora no século XXI para dar essa ideia de passado, no O Que É Isso, Companheiro? se usaram imagens muito conhecidas, fotos de lugares importantes, vamos dizer imagens cânones do período, fotos famosas, muito divulgadas, com objetivos determinados, para dar essa questão da veracidade, do real, do estamos contando uma história real.

Para se discutir a questão do filme como documento histórico é profícuo citar Lagny nesse contexto, a contribuição pertinente sobre o tema:

O cinema é antes de tudo um espetáculo e, salvo exceções, o filme não é concebido para ser um documento histórico. É feito em primeiro lugar para ser vendido e não para ser conservado num museu, ainda menos em arquivos.

Não obstante isto não o impede de deter funções sociais diferenciadas, graças às quais a instituição cinematográfica - através da imprensa profissional primeiramente, da crítica em seguida, do discurso analítico moderno, produziu grandes categorias de classificação reformuladas há alguns decênios pela televisão: jornais televisivos para informar, documentários para educar, ficção para distrair. A essas funções se associam *a priori*, formas específicas opostas de modo binário. (LAGNY, 2009, p. 111)

O filme auxilia na problematização das questões, estudar gênero em sala de aula é importante, pois as imagens que alguns filmes espalham podem chocar por estarem descoladas do que muitas pessoas vivem atualmente. Pensar isso com os estudantes é interessante e benéfico para o entendimento da questão temporal, das mudanças e permanências. Esse assunto foi levantado devido a questão do relato de um dos cursistas sobre o filme estudado.

Roberto: *E daí nós temos aquilo que o Vinicius Coelho levantou, que é a questão do gênero também, da mulher indo lá colocar um sapato, da culpa ser dela que o marido está gordo, porque ela faz muitas coisas gostosas para o café da manhã, coisas que hoje seriam absurdas imaginar.*

Outros temas também importantes, como a violência contra a mulher também foi citado, a afirmação do professor Vinicius Coelho foi muito relevante, pois afirma que: *“Na época, por trás dessas práticas que podem até parecer inocentes, acabava até justificando assassinato dentro de casa, traições do homem, realmente ele estava em outro patamar na hierarquia do lar.”* Ficando claro o quanto algumas cenas afetaram os participantes, pois um material sobre outro momento histórico faz com que se pense no que se vive na atualidade. Uma contribuição importante é dada por Bruno:

Mas gente, eu sei que não é o teu foco aqui, aquilo que eu falei naquela palestra do início do ano, tudo isso que tu apresentasses, essa questão do filme, produtos culturais sobre esse tema para mim eles tem valor, sempre. Vamos supor o aluno que quisesse discordar da existência de uma ditadura nos anos 90 (...) ele não tinha muita coisa. Porque mesmo uma mídia de massa, reconhecia uma ditadura, uma Globo da vida, e o que se sabia da vida dos jornalistas perseguidos. Inicialmente eles apoiaram, mas depois eles passaram a rejeitar o período, então não tinha digamos assim nenhum produto cultural sério, que eu saiba, que pudesse reforçar que foi uma coisa boa, (...) agora tem uma galera que povoa o *YouTube*, que povoa redes sociais, alguma parte deles jovens bem articulados, outra parte de grupos bem organizados que produzem minidocumentários para desconstruir isso, na minha opinião, numa forma bastante desonesta. Ontem um primo meu mandou um vídeo de novo, sobre a questão do nazismo de esquerda, ou seja, tem uma galera que está trazendo isso de casa, vai lá, a ditadura não existiu, a ditadura foi boa, OK! Isso é uma opinião, a ditadura não existiu, isso já não é mais uma opinião, para mim ela existiu porque temos um conceito de ditadura, esse revisionismo tem bastante produtos culturais que vão apoiar dos mais

elaborados, digamos assim, é o tal do Brasil Paralelo que eu apresentei aquele dia, que os caras fazem documentários. Chamam algumas pessoas que são da área de humanas.

Fica evidente o discurso de revisionismo e de negacionismo histórico, que ele faz parte da sala de aula e do convívio familiar dos professores. Discutir isso mostra o quanto essas ideias de relativizar o que ocorreu faz com que alguns tenham coragem de disseminar teorias absurdas e sem embasamento histórico. Dificultando o trabalho do historiador/professor. Bruno segue com a sua análise:

Está difícil, eles não querem a confirmação do preconceito, aluno meu daqui, vinte e poucos anos, inteligente, minha última aula do ano letivo de licenciatura, Ditadura Militar, faço música, toco violão, fui falar da ditadura, do Castelo Branco, não sei o quê, isso aí não foi Golpe! Não é ditadura, é regime militar, com empáfia, regime militar! Não cara, é ditadura. Tu leu a Constituição da época? Eu li, é ditadura sim, daí ele se acalmava um pouco, daí me interrompeu várias vezes, na semana seguinte eu topei com ele numa discussão do *Facebook*, o argumento dele foi que eu fiz doutorado nessas universidades comunistas.

No “momento desabafo”, muitos se posicionaram sobre o que enfrentam na sala de aula.

Vinícius Coelho: *Essa geração do YouTube!*

Angélica: *Eu já estou entregando para Deus.*

Vinícius Coelho: *O que que você é? Ah, eu sou youtuber, escreve sobre o quê? Sobre tudo. Entende sobre que área? Eu entendo de tudo, pô.*

(...) *Os caras são youtubers, explicam tudo, simplificam tudo.*

Angélica: *E discussões assim que eles pulam tudo, é tão engraçado que eles pulam da discussão como se trocasse de cueca, de uma maneira assim que eu fico.*

Vinícius Coelho: *Vai de verde para o azul.*

Sobre a questão da troca de assunto, foi falado sobre o fato dos *youtubers* discutirem sobre a infinidade de temas possíveis e até dos pais que querem saber que tipo de História se estuda nas escolas públicas. Deixando claro uma busca por uma educação tradicional e acrítica que reforce os discursos simplificadores e vazios em relação ao conhecimento histórico. Tudo isso faz com que a escola pública tenha o seu papel questionado, pois existe uma desvalorização e uma campanha contra o trabalho dos profissionais da educação.

João: *Faz parte dessa desvalorização do servidor público, dessa desvalorização do professor, isso já foi implantado na cabeça dessas criaturas e eles se consideram no direito de chegar e falar o que querem.*

Vinícius Coelho: *Não houve pressão, mas sugeriram trocar, o título de uma exposição que eu tinha feito, que era sobre cartas dos refugiados da Segunda Guerra Mundial, o nome era “**Fascismo nunca mais**”, acharam este título muito forte.*

A desvalorização do que é público e o ofício de professor não ter a importância de outrora mostra bem o momento em que vivemos e a angústia dos colegas em relação ao seu cotidiano nas escolas públicas.

Tentando pensar na argumentação de Giroux na necessidade da constituição de intelectuais transformadores e na necessidade de se pensar a formação dos que estão saindo da academia para ministrarem o conteúdo de história nas salas de aula foi possível relacionar com o que a História Pública está buscando para o conhecimento histórico e como existe certa heterogeneidade por parte dos que se debruçam sobre o tema.

[...] o que se procura é precisamente o cruzamento de fronteiras entre áreas de conhecimento e atuação, acadêmicas ou não, o intercâmbio entre professores e estudantes, pesquisadores e profissionais que se movimentam para além de suas respectivas áreas, em perspectiva interinstitucional e transdisciplinar.

No caso da educação, ocorre, certamente, uma apropriação pública da história, disciplina presente no currículo da escola brasileira há bem mais de um século. Mas exatamente o que se passa ali? Observa-se muitas vezes a tentativa de adivinhar uma resposta apenas observando tudo à distância e apontando, com autoridade dèitica, caminhos e soluções inovadoras para um diagnóstico de repetição e rotina. Seria necessário, mesmo, ir aos fatos (e aos lugares), ouvir os professores, escutar a sua voz, compreender suas escolhas e acolher as suas razões? Na verdade, o reconhecimento da necessidade de escuta atenta de outras ocupações profissionais – jornalistas, comunicadores, produtores culturais, escritores e museólogos – parece mais razoável do que o magistério, crescentemente precarizado e despido de *glamour*. (ANDRADE e ANDRADE, 2016, p. 176-7)

O desabafo dos que enfrentam essa desvalorização em sala de aula e fora dela nos últimos anos mostra que algumas posturas devem ser tomadas. Principalmente quando se ensina alguma disciplina das Ciências Humanas. Buscar conhecimento de outras áreas fortalece o discurso de valorização da ciência e principalmente do conhecimento histórico.

Sabe-se que os professores de História ensinam a história, e pensa-se, comumente, que este conhecimento já está pronto em algum outro lugar, do lado de fora de suas práticas. Acaso seria demais arriscar a hipótese de que a história que ensinam de algum modo se produz ali mesmo, ao ensinar? Tem soado indiscutível a crítica ao distanciamento (nem tanto a desarticulação) entre a história aprendida na universidade e a história ensinada na escola, mas em geral se atribui a responsabilidade à própria escola e seus profissionais, que parecem escolher o conformismo e a desatualização. Mal-entendidos à parte, o conhecimento produzido na universidade não tem primado pela busca do diálogo e pelo reconhecimento e respeito à especificidade e à diferença. O interessante da História Pública, enfim, apostando no cruzamento das fronteiras e na convicção de um conhecimento constituído em rede, parece não encontrar muitas parcerias não prescritivas nos ambientes científicos. (ANDRADE e ANDRADE, 2016, p. 177)

Realizar uma oficina com os nossos pares é abrir um canal de diálogo, é fazer com que se compartilhe experiências e aprendizados. Dar possibilidade de atualização é abrir espaço para câmbios profícuos para todas as partes.

Pensar a conformidade parece mais desafiador, pois ver o que ocorre dentro das escolas, devido ao descaso, aos interesses da noosfera envolve muito mais aspectos que a questão

financeira. Parece não existir interesse em que os professores sejam ouvidos e que o seu fazer diário seja menosprezado em diferentes níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar o processo e deixar em segundo plano o produto é uma conduta tipicamente crítica, embora seja mais complexa. Seguidamente temos os objetivos específicos e o objetivo final em mente e o colocamos como algo a ser alcançado, muito por pensarmos a História como objetivada e o ensino de História como utilitarista. Lidar com as alterações e dificuldades quando se tem expectativas prontas é doloroso e angustiante.

A escola e a universidade nos moldam e nos condicionam a trabalhar dentro de um modelo pré-concebido e limitador, tentar reconhecer o valor dos nossos colegas é difícil, pois a competitividade dentro dos mais variados meios existe e nos separa, nos divide. Enfraquecendo, assim, nossas narrativas e nos deixando vulneráveis em relação aos que estão fora da escola.

Um discurso de união e de busca por um bem maior parece piegas, mas saber quem está conosco na mesma luta é fundamental, pois fortalece a nossa identidade enquanto classe e grupo. Para iniciar esse processo de aglutinação, conhecer, valorizar e entender as angústias e dores dos demais é primordial.

Nessa oficina se deu espaço para saber quem está ao nosso lado, defendendo o ofício de professor e abriu-se espaço para ouvir, mesmo que a categoria histórica fosse outra, se permitiu compartilhar vivências e visões sobre as mais diferentes questões educacionais. Ocorreu uma fuga do que é burocrático e bancário e se construiu conhecimento.

A excitação e as feridas foram compartilhadas, os “causos” foram ouvidos e se deu identidade a um grupo com diferentes características, com diferentes níveis de formações acadêmicas e modos de trabalho. Um espaço seguro e aberto foi criado, com desistências e ausências, mas com a valorização dos que ali estavam, em um ambiente inóspito que nos remetia as dificuldades diárias da sala de aula.

Pensar se tudo isso teve valor e se serviu para saber se o audiovisual potencializa o ensino de História faz com que se retorne às falas e às relações que fazemos em sala de aula enquanto defendemos o ofício de professor. Fazemo-nos professores diariamente, lutamos para termos liberdade de cátedra e autonomia e, seguidamente, temos que nos impor contra os que se acham especialistas em ensinar, pois muitos se dizem conhecedores da escola. Afirmam terem os métodos e o conhecimento necessário para criticar o trabalho dos que estão lutando pela educação, mas na realidade estes só foram discentes em um período anterior ao nosso.

Ser professor é lutar pela educação, é saber o seu lado na disputa, é se dedicar a sua profissão todo o tempo e, principalmente, saber o seu lugar na trincheira. Entendendo que

muitos já estão nessa disputa há muitos anos, já passaram por muitas provações e estão mais ou menos cansados do combate.

Beber em algumas “fontes da juventude” é importante. Estar entre os mais novos e os mais entusiasmados é revigorante. Por sermos historiadores, o passado importa sempre, a vivência do outro tem que ser ouvida e levada em consideração, pois essa experiência nos faz ver o mundo de outra forma.

Entender a posição dos companheiros de profissão é importante, saber suas origens, seus medos e dificuldades nos faz entender um pouco mais sobre os motivos que os guiam e até que ponto esse pode se expor. O temor de ser abatido ou ter a sua posição questionada faz muitos se esquivarem do embate, dos conflitos.

As afirmações podem parecer genéricas e demasiado superficiais, mas na prática acabamos tendo os combates com os grupos mais conservadores e mais retrógrados possíveis, ainda mais em uma região como o sul do Brasil. Onde o conhecimento formal é bem difundido e está ao dispor da maioria. Ter acesso a esse não significa ter se apropriado dele devidamente.

Na atualidade muitos contam a história a sua maneira, faz parte dessa questão de codificação e decodificação de Hall já citada neste estudo, também tem relação com o que Schmidt expõe sobre a visão de Rüsen, onde se afirmar que “*aprender história significa contar a história, isto é, narrar o passado a partir da vida no presente.*”, pois “*A história é uma ciência em construção, aberta.*”(SCHMIDT, 2009B, p. 37), e tudo isto está relacionado com a visão que se tem dos estudiosos e dos professores, pois hoje vivemos grandes mudanças,

Hoje, vive-se o processo de transição de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento, na qual, além de socializar o saber elaborado, a escola enfrenta o desafio de oferecer aos alunos os instrumentos necessários à compreensão das formas pelas quais o conhecimento científico é produzido, para que eles possam elaborar os seus próprios argumentos e critérios de seleção e elaboração do conhecimento. Assim a cognição situada na História tem a preocupação de investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimento, apropriando-se de ideias históricas de forma mais complexa. O pressuposto é buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de alfabetização histórica de cada um.

O conceito de literacia histórica (LEE, 2006; BARCA, 2006) sugere que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente.” (SCHMIDT, 2009B, p. 38)

Na sequência Schmidt conclui que “*A aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia da interpretação histórica*” (2009B, p. 38). Essa afirmação faz com que se tenha condições de pensar o ensino de história de uma maneira organizada e não necessariamente factual e cronológica.

Pensar nessa alfabetização histórica é relevante e vai ao encontro do que este estudo propôs, pois acredita-se na necessidade de os estudantes conseguirem transformar informações em conhecimento e que isso possibilitará a formação de um cidadão ativo, crítico e autônomo.

Realmente não temos como transformar os nossos estudantes em historiadores, mas temos como ensinar esses a pensarem historicamente e de uma maneira multiperspectivada como defende Schmidt, apoiando-se na teoria de Rüsen, Henry Giroux e Douglas Kellner (que chamou de multiperspectívica).

No ano de 2020, já no contexto da pandemia de SARS-CoV-2 que assola o mundo, durante a produção dos materiais sobre o conhecimento formal de História, o grupo de professores desse componente curricular foi dividido, ficando cada trio responsável por uma das partes do que foi trabalhado através das chamadas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). O material era compartilhado entre os professores, formatado e encaminhado para os estudantes para que fosse lido o texto de apoio e respondida as questões propostas. Não entraremos na discussão sobre as características do modelo de ensino remoto e sobre o modo como esse foi trabalhado, isso é tema fértil para um outro trabalho.

No material disponibilizado para o nono ano foi inserida a informação de que o Nazismo foi um modelo de governo totalitário e que representava os interesses da extrema direita, causando protestos da mãe de um estudante de uma das escolas da rede municipal de Palhoça junto à SME - Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. A desinformação ou a manipulação da informação causou um conflito entre a visão de mundo de uma mulher, ou da sua família, e dos que defendem o conhecimento histórico, que utilizam a Ciência da História para discutir conceitos e difundir o saber histórico.

Saber quem estava lutando ao lado foi importante, houve tranquilidade para argumentar e defender o conhecimento histórico como um grupo unido, heterogêneo, mas ciente do que era o correto a fazer. Dialogando e mantendo a unidade de narrativa sobre a questão, sem apontar os nomes específicos dos que elaboraram o material, sem diferenciar se eram efetivos ou temporários, se eram experientes ou inexperientes, se eram graduados, pós-graduados ou graduandos.

Houve uma possibilidade de reunião para discutir a situação e justificar os conceitos e termos utilizados, mas antes disso a mãe acabou cedendo e renunciando à reunião. A condução do processo poderia ter sido outro, poderia ter se notado dúvida ou desunião e isso causaria problemas e críticas em uma esfera municipal, como ocorreu com o componente curricular de Língua Portuguesa na mesma época. Estar seguro por conhecer quem estava ao nosso lado foi

fundamental, ter nítida a necessidade de auxiliar a mãe a pensar historicamente fez com que houvesse serenidade e objetividade.

Ser diferente e ter uma experiência ímpar nos forma o que somos, usar narrativas diferentes sobre um período importante da história do Brasil foi importante e relacionar os modos que essas eram feitas foi gratificante. Ver as diferentes visões e proximidades entre os chamados “revolucionários” e “reacionários” serviu para pensar o quanto se sofreu com as mazelas e as pressões de um governo ditatorial.

Pensar na cena de *Cara ou coroa* onde o membro do partido pede ajuda para esconder os membros da dupla de subversivos faz se revisitar a discussão que vai ter no *O Que É Isso, Companheiro?* na parte em que o torturador diz que os revolucionários sempre ganham, que há o conflito e que existem pessoas que estão controlando esses pobres jovens.

Fazer uma oficina com colegas é pensar quem são os que estariam na luta, quem estaria pensando as estratégias, quem seriam os supostos jovens manipulados, quem seria a senhora que vê tudo e fica calada ou quem será a senhora que cuida tudo da sua janela e denuncia para as forças opressoras.

Fica claro que todos têm memórias boas da sua infância, ou de um momento histórico que não viveram, mas gostariam de ter vivido. A imagem de um simples baleiro, faz com que se revise outra época, que se sintam antigos sabores e se pensem nos antigos sonhos.

Discutir produtos da mídia, como as produções audiovisuais, nos faz pensar se na atualidade ensinamos história ou defendemos o conhecimento histórico. A alfabetização audiovisual auxilia muito nesse processo de discussão sobre como se pensar historicamente.

Parte das estratégias para o desenvolvido deste trabalho ocorreu através de pesquisa qualitativa. Aplicamos uma pesquisa exploratória utilizando questionário como recurso, para entender a formação continuada, objetivando poder mapear as características e necessidades dos professores de História da rede municipal de Palhoça.

Para a pesquisa foram respeitados os princípios éticos, uma vez que estiveram envolvidos cidadãos e a Secretaria Municipal de Educação. Propomos a realização de uma oficina com os professores de História dos anos finais de ensino do município de Palhoça em Santa Catarina. O objetivo geral da oficina possibilitou a reflexão sobre a forma como os docentes utilizam os recursos audiovisuais em suas práticas pedagógicas,

Foi possível compreender a relevância da formação continuada para o aprimoramento e atualização dessas práticas, propondo outras maneiras de utilizar os recursos audiovisuais. Escolhemos e optamos pela oficina exatamente para compreender que a prática e a teoria são indissociáveis para formação de um futuro cidadão atuante e crítico.

O avanço das novas tecnologias digitais e a diversidade dos recursos digitais, faz necessário não só que os estudantes sejam preparados para ler o que está sendo consumido, mas que os professores também estejam, principalmente os de História, que por tradição trabalham expressivamente com materiais escritos e físicos.

Os estudantes apreciam os recursos audiovisuais, pois estão familiarizados com essa cultura, o que falta é o professor familiarizar com essa linguagem de uma maneira ressignificada. Sendo assim, esses recursos devem ser trabalhados como fontes históricas, analisando a sua produção, as características historiográficas, e intencionalidades.

Foi possível ouvir os professores da Rede Municipal de Palhoça, em uma atividade de compartilhamento das diferentes reflexões sobre os dois filmes e da troca de experiências entre os integrantes do grupo.

A pesquisa proporcionou diagnosticar as condições estruturais das escolas e as expectativas dos professores em relação às formações e a assimilação desse impacto em suas práticas pedagógicas, assim como entender também que é função dos docentes estarem atualizados sobre os debates políticos nos cenários midiáticos.

Esse estudo possibilitou o levantamento de novas questões e jamais apontará para o encerramento da discussão, uma vez que reconhecemos que o processo é mais relevante que listar os resultados. Seguimos acreditando no potencial formativo de recursos que articulam Arte e crítica cultural. Por meio deles, o ensino de História e de outros componentes curriculares, de forma irrestrita, se compromete com a libertação dos sujeitos que historicamente foram empurrados para as margens de tudo aquilo que representa o progresso da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nivea. História Pública e Educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175 -184
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 248-264.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital: Como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: ALEPH, 2009.
- CALDEIRA, Cesar. Segurança Pública e seqüestros no Rio de Janeiro 1995-1996. São Paulo, **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 9, n. 1, p.115-153, mai. 1997.
- FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.
- FRANCO, Marília. A educação e o cinema que correm nas veias. In: BARBOSA, Maria Carmen; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 86-97.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABEIRA, Fernando. **O que é isso companheiro?** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. São Paulo: Paidéia, 2003, p. 149-161.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. 2 ed. Lima: IEP, 2012.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 387-404.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (Org.) **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. São Paulo: UNESP. 2009. p. 99-132.

MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do pensamento histórico de Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 100-110.

MERLO, Andréia Todeschini. A experiência da construção da imagem da escola pública: impactos no currículo e desafios no cotidiano. In: BARBOSA, Maria Carmen; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 291-300.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauá, 2007.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research: Qualitative Research Methods Series**. 16 ed. London: Sage Publications, 1997.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Porto Alegre, **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História: pensamento e ação na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). In: **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.

VALIM, Alexandre Busko. **Imagens Vigias: uma História Social do cinema ao alvorecer da Guerra Fria, 1945/1954**. 2006, 302 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 282-300.

APÊNDICE A:

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</p> <p>CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA</p>	 <p>PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p>
---	---	--

Pesquisa Qualitativa Prévia

Nome: _____ Idade: _____

Na rede municipal de Palhoça você é: () Efetivo () Temporário

Em qual(is) a(s) unidade(s) de ensino? _____

Quantas aulas você leciona na rede de Palhoça? _____ Trabalha em outra rede? () Sim () Não

Quais os recursos utilizados nas aulas de História? Marque quantos achar necessário.

() Livro didático () Vídeos () Jornais () Revistas () Internet () Músicas () Jogos () Objetos () Slides
() Outros

Quais? _____

Na sua opinião, o uso desses materiais potencializa a prática do ensino de História? Como?

Sua(s) escola(s) possui(em) espaços apropriados para trabalhar com esses materiais?

() Sim () Não Quais?

Informe a quantidade de equipamentos auxiliares que sua escola possui.

() Datashow () Computadores para planejamento () TV com aparelho de DVD ou entrada USB para pendrive

O que deveria ser adquirido/construído para melhorar essa situação?

A qualidade do sinal de Internet da sua escola é suficiente para uma boa prática pedagógica? () Sim () Não

Você utiliza audiovisuais (filmes, séries, documentários, propagandas, *video clip*, reportagens, etc.)?

() Sim () Não Por quais motivos?

Você gosta de utilizar filmes nas aulas? () Sim () Não

Caso utilize, como você os utiliza e com que frequência?

Como você avalia a recepção dos(as) estudantes?

Você aprendeu a selecionar os audiovisuais na sua formação acadêmica? () Sim () Não

Por qual(is) motivo(s) utiliza esse(s) audiovisual(is)?

() Os estudantes pedem () Seus professores utilizavam () Seus colegas utilizam () Incentivado(a) pela legislação

() Incentivado(a) pelas formações continuadas () Não uso

Onde você coleta os materiais audiovisuais? () DVD da escola () DVD próprio () *YouTube* () Blogs

() Não utilizo

Quais os critérios para seleção desses materiais?

As formações continuadas específicas na sua área são importantes? Informe o nível de importância.

() Sem relevância () Importantes () Muito importantes () Fundamentais () Imprescindíveis

Descreva uma formação que você considera ideal.

As formações realizadas no último biênio(2017/2018) atenderam/auxiliaram suas necessidades práticas para a sala de aula?

Quando participa de formações da área, você se sente?

Valorizado Desvalorizado Motivado Desmotivado

Você participou das formações continuadas da Secretaria Municipal de Educação de Palhoça nos últimos anos? Caso positivo, marque os anos abaixo.

2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018

Qual delas você considerou mais relevante? Quais os motivos?

Esse espaço final é para você colocar qualquer dúvida sobre o uso de audiovisuais e sobre as formações continuadas. Podem ser informadas as suas expectativas e angústias em relação aos temas propostos.

Obrigado pela atenção!

Ricardo Lorenzo Schmidt

APÊNDICE B:**FICHA TÉCNICA****O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?**

Categorias: Longa-metragem / Sonoro / Ficção

Material original: 35mm, COR, 105min, 2.872m, 24q, 1:1'37

Data e local de produção: Ano: 1997 País: Brasil

Cidade: Rio de Janeiro Estado: RJ

Data e local de lançamento

Data: 1997.05.01

Local: São Paulo - SP; Rio de Janeiro - RJ; Brasília - DF; Porto Alegre - RS; Belo Horizonte - MG; Goiânia - GO; Curitiba - PR

Sinopse

"O Brasil atinge o auge da ditadura militar após a decretação do AI-5, em dezembro de 1968. O Ato Institucional número 5 provoca radical censura à imprensa, assim como a perda dos direitos civis do cidadão brasileiro. Inúmeros militantes de esquerda eram presos e torturados. Em meados de 1969, um grupo de jovens da classe média carioca opta pela clandestinidade e pela luta armada. Para romper o "muro do silêncio" da imprensa, esses jovens pertencentes ao movimento clandestino de esquerda MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro), tramam o primeiro seqüestro de um embaixador com fins políticos. O alvo foi o embaixador americano (Alan Arkin), mantido em cativeiro pelos sequestradores que, para libertá-lo, exigem a leitura de um manifesto em cadeia de televisão e a libertação de 15 companheiros presos." (Press-vídeo)

Gênero: Drama

Termos descritores: Literatura; Terrorismo; **Revolução** de 1964

Descritores secundários: Adaptação para cinema; Diplomacia - US; MR-8 - Movimento Revolucionário 8 de Outubro; Guerrilha; Ato Institucional 5

Termos geográficos: Rio de Janeiro - RJ

Produção:

Companhia(s) produtora(s): Produções Cinematográficas L.C. Barreto Ltda.; Filmes do Equador Ltda.; L. C. Barreto Ltda; Filmes do Equador Ltda.

Companhia(s) co-produtora(s): Sony Corporaton of America; Columbia Pictures Television Trading Corporation

Companhia(s) produtora(s) associada(s): Quanta Centro de Produções Ltda.

Produção: Barreto, Lucy

Co-produção: Braubach, Mary Ann

Direção de produção: Gastal, Angelo

Produtor associado: Vilella, Luciola; Carneiro, Adair Roberto

Assistência de produção: Braga, Cláudio; Ferreira, Maria Clara; Schlomer, Joni Natorf; Barreto, Geraldo

Produção - Dados adicionais

Secretaria de produção:

Produção de locação: Porto, Myriam

Motorista: Corrêa, Alexandre Santos; Silva, André Leal da; Souza, Antônio Carlos; Nascimento, Antônio (Toni); Santos, Benedito Miguel dos; Pinto, Carlos; Andrade, Dagoberto de; Silva, Jorge Luiz Leal da; Rogers, José Carlos; Sampaio, José Carlos; Tavares, José Carlos (Moreno); Garrido, Luiz Antonio (Tony); Brunelli, Luiz Fernando; Moreira, Luiz Octaviano; Silva, Marcos Pereira da (Apertadão); Pessoa, Mário; Anchieta, Maurício Jorge; Loureiro, Roberto de Gusmão; Neto, Sinvallino

Argumento/roteiro

Roteiro: Serran, Leopoldo

Estória: Baseada no livro homônimo *O que é isso companheiro?* de Gabeira, Fernando

Direção: Barreto, Bruno

Assistência de Direção: Favilla, Ricardo

Continuidade: Luz, Fernanda

Assistência de continuidade: Amado, Cecilia

Direção de fotografia: Monti, Felix

Câmera: Hadba, Gustavo

Assistência de Câmera: Miranda, Dudu

Fotografia de cena: Pereira Jr., Vantoen

Trucagens: Title House

Dados adicionais de fotografia

Operador de VT: Viana, Ana Paula Arantes; Durso, Andréa

Chefe eletricitista: Souza, Carlos Alberto de (Betão)

Eletricista: Jacinto Filho, Olivio; Lopes, Ronaldo Neves

Maquinista: Silva, Jorge Fernando da; Silva, Jessé Domingos da (Teko); Hora, Júlio da; Bala Som

Som direto: Pardula, Rolf; Deutsch, Stuart

Dados adicionais de som

Ruídos de sala: Reed, Doug; Hoeschen, Eric

Montagem: Rathery, Isabelle

Direção de arte: Flaksman, Marcos

Figurinos: Duncan, Emília

Cenografia: Meyer, Alexandre

Créditos: Title House

Desenhos de letreiros de apresentação: Fitzgerald, Wayne

Dados adicionais de direção de arte

Assistência de cenografia: Heimbürger, Bernard Leon

Contra-regra/acessórios de cenografia: Barbosa, Wagner Tavares

Produção de cenografia: Riba, Teresa; Rochlin, Monica

Maquiagem: Mattos, Maria Lúcia Rutter

Assistência de maquiagem: D'Araújo, Helena Lúcia Silva

Desenho de figurino: Oliveira, Neve da Silva; Assunção, Terezinha Nunes de

Costureira: Bebel; Ribeiro, Marinalva

Adereços: Couto, José Carlos

Assistência de figurino: Monteiro, Karla; Monteiro, Patrícia; Diaz, Maria

Música: Copeland, Stewart

Dados adicionais de música

Título da música: Garota de Ipanema;

Música de: Jobim, Antonio Carlos;

Intérprete(s): Jobim, Antonio Carlos;

Título da música: Gosto que me enrosco;

Música de: Silva, J. B.;

Intérprete(s): Maestro Bianchini e Orquestra;

Título da música: The house of the rising sun;

Música de: Price, Alan;

Título da música: Quem é;

Música de: Lima, Silvio; Lopes, Maurício;

Intérprete(s): Silvinho;

Título da música: Você chegou trazendo a primavera;

Música de: Cardoso, Wanderley; Oliveira, J.;

Intérprete(s): Cardoso, Wanderley;

Título da música: Madalena foi pro mar;

Música de: Hollanda, Chico Buarque de;

Intérprete(s): Hollanda, Chico Buarque de;

Título da música: Cavalleria Rusticana - Intermezzo Sinfônico;

Música de: Mascagni, Pietro;

Intérprete(s): Orquestra de Paris; regente Bychkov, Semyon;

Título da música: Olhos castanhos;

Música de: Coelho Filho, A.;

Intérprete(s): José, Francisco;

Título da música: Ternura - Somehow it got to be tomorrow (today);

Música de: Levitt, Estelle; Karen, Kenny;

Intérprete(s): Wanderléa;

Título da música: internacional, A;

Música de: Degeyter, Pierre;

Título da música: Avante camaradas;

Música de: Polícia Militar do Estado de São Paulo;

Intérprete(s): Corpo Musical - PM-SP

Título da música: banda, A;

Música de: Hollanda, Chico Buarque de;

Título da música: voz do morro, A

Música de: Ketí, Zé

Identidades/elenco:

Cardoso, Pedro (Fernando Gabeira)

Arkin, Alan (Burke Elbrick)

Torres, Fernanda (Helena)

Abreu, Cláudia (Renée)

Guimarães, Luiz Fernando (Marcão)

Mello, Selton (Oswaldo)

Nachtergaele, Matheus (Jonas)

Junqueira, Caio (Júlio)

Dantas, Nelson

Kava, Caroline

Ricca, Marco

Montenegro, Fernanda

Gonçalves, Maurício

Moskovis, Eduardo

Stevens, Fisher

Gonçalves, Milton

Bastos, Othon

Negrini, Alessandra

Santos, Lulu

Cherques, Jorge

Pedro, Antonio

San Thiago, Flávio

Queiroz, Luis Armando

Onofre, Valdir

Murad, Samir

Miara, Charle

Stone, Harry

Fontes utilizadas:

CB/Transcrição de letreiros-Cat

ALSN/DFB-LM

Press-vídeo

Folha de S. Paulo, 02.12.1995

CB/Anuário, P.1997-7/830

Jornal do Brasil, 01.04.1996

CB/EMB-110.2-00675

Observações:

Selecionado para representar o Brasil no <Festival de Berlim, 47, 1997>.

Indicado para o Oscar de 1998 de Melhor Filme Estrangeiro.

CB/EMB-110.2-00675 indica que a <Embrafilme> liberou parcelas, segundo contrato de coprodução e distribuição, de 1989.

Fonte:<http://bases.cinamateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=021462&format=detailed.pft>

APÊNDICE C:**FICHA TÉCNICA****CARA OU COROA**

Categorias: Longa-metragem / Sonoro / Ficção

Material original: Arquivo Digital, COR, 90min

Data e local de produção: Ano: 2012

Início: 2010.03.01

Final: 2012.06.10

País: Brasil

Cidade: São Paulo

Estado: SP

Certificados

Certificado de Produto Brasileiro: B1201586300000 de 30.04.2012.

Data e local de lançamento

Data: 2012.09.07

Local: São Paulo, SP

Sala(s): Sala Frei Caneca; Rede de cinemas Espaço Itaú

Sinopse

"São Paulo, inverno de 1971, o país está sob a ditadura militar. O diretor de teatro João Pedro divide seu tempo entre ensaios da peça O Interrogatório, de Peter Weiss, discussões com a ex-mulher, apostas em corridas de cavalo e dúvidas sobre a atividade política clandestina. Entre um ensaio e outro, João Pedro recebe visitas de um integrante do Partido Comunista, que não compreende suas opções estéticas e políticas, e se mostra descontente com o encaminhamento que o diretor dá aos ensaios da peça, financiada parcialmente pelo partido. Paralelamente, seu irmão Getúlio e a namorada, Lilian - dois jovens idealistas - são levados a colaborar com a resistência política quando solicitados a refugiar dois homens perseguidos pelo regime militar. A única opção viável é escondê-los na casa do avô de Lilian, um respeitável militar da reserva. A decisão levará cada um deles a refletir sobre a questão do engajamento político e suas implicações na vida comum." (Baseado no site da Vinny Filmes)

Gênero: Drama

Termos descritores

Teatro; Política; Partido político; Revolução de 1964

Descritores secundários

Interrogatório, O - peça; Weiss, Peter; Partido Comunista

Produção:

Companhia(s) produtora(s): Bossa Nova Films; SP Filmes de São Paulo

Companhia(s) co-produtora(s): O Príncipe Produções

Produção: Giorgetti, Ugo

Direção de produção: Bandeira, Eliane

Produção executiva: Oliveira, Malu

Produção - Dados adicionais

Assistência de produção executiva:

Empresa de figuração: Baliza, Agnaldo

Distribuição

Companhia(s) distribuidora(s): Vinny Filmes; Spectaeur Comércio e Gerenciamento Ltda.

Argumento: Giorgetti, Ugo
Roteiro: Giorgetti, Ugo
Direção
Direção: Giorgetti, Ugo
Assistência de direção: Feo, Kity; Gonçalves, Carol; Braz, Rafael Chiri
Continuidade: Weyne, Florence; Robert, Florence Weyne
Fotografia
Direção de fotografia: Carvalho, Walter
Câmera: Carvalho, Walter
Assistência de câmera: Veloso, André; Mizuki, Heitor
Fotografia de cena: Mujica, Saldanha
Dados adicionais de fotografia
Operador de VT: Camelo, Osmar
Chefe eletricitista: Queiroz, Joel
Assistente de eletricitista: Tito; Douglas; Pio, Marcelo Lima
Maquinista: Cabelo, Weber
Auxiliar de maquinista: Barnete, Alexandre; Nascimento, Sidney Franco do
Direção de som: Ribeiro, Geraldo
Som direto: Ribeiro, Geraldo
Dados adicionais de som
Assistente de operador de microfone: Ribeiro, Rafael
Operador de microfone: Duca, Fernando Augusto
Montagem: Rossi, Marc de
Assistente de montagem: Morya, Vanessa
Montagem de som: Effects Films
Direção de arte
Direção de arte: Lopes Júnior, Valdy
Figurinos: Brasil, Cássio
Cenografia: Lopes Júnior, Valdy
Dados adicionais de direção de arte
Assistência de cenografia: Beghini, Fabiana (Bibi)
Contra-regra/acessórios de cenografia: Chiquinho
Cabelereiro: Sato, Emi
Maquiagem: Sato, Emi; Guimarães, Paulo; Otsubo, Lica
Assistência de maquiagem: Akutagawa, Lilian
Assistência de figurino: Sato, Patrícia Sayuri; Cunha, Marina
Trilha musical: Giorgetti, Mauro
Dados adicionais de música
Título da música: Anos 70;
Música de: Garcia, Rui Barossi;
Título da música: Tema para H.M.
Música de: Garcia, Rui Barossi
Canção
Título: Bella Ciao e Stornelli Amorosi;
Intérprete: Santos, Marco Antônio e Panachao, Humberto;
Título: Sentimental demais
Autor da canção: Amorim, Jair e Gouveia, Evaldo
Intérprete: Dutra, Altemar
Locação: Teatro João Caetano, São Paulo - SP; Teatro Arthur de Azevedo, São Paulo - SP;
Cemitério da Consolação, São Paulo - SP

Identidades/elenco:

Mello, Emílio de (João Pedro)
Ianina, Julia (Lilian)
Chagas, Walmor (Avô de Lilian)
Augusto, Otavio (Uncle taxi driver)
Rodrigues, José Geraldo
Tornaghi, Eduardo
Galdino, Juliana
Grangheia, Danilo (fugitivo 2)
Augusto, Otávio (Tio José)
Perez, Thaia
Rabelo, Gabriela (empregada)
Feldens, Julia (Mara)
Tedesco, Andrea (Laís)

Locução:

Willer, Cláudio
Baptista, Odair
Narração: Betti, Paulo

Fontes utilizadas:

Site, Ancine, disponível em: <http://www.ancine.gov.br/outros-sistemas/consulta-cpbs>, acesso em: 22/02/2013.

Site, Adoro Cinema, disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-209740/>, acesso em: 22/02/2013.

Site, Vinny Filmes, disponível em: <http://www.vinnyfilmes.com.br/todos-os-filmes/cara-ou-coroa/>, acesso em: 22/02/2013.

Fontes consultadas:

ITIBERÊ, Suzana Uchôa. Fico mais impaciente com certas pataquadas. In: *Preview*, v.3, n.36, p. 12-13, set. 2012.

PAVAM, Rosane. O golpe da sutileza. In: *Carta Capital*, v.17, n.713, p. 62-64, 5 set. 2012.

NUZZI, Vitor. O cinema acabou. A cidade vive. In: *Revista do Brasil - SP*, n.79, p. 36-39, jan. 2013.

Fonte: <http://bases.cinamateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

ANEXO A:**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Meu nome é Ricardo Lorenzo Schmidt e sou orientando do Professor Alexandre Busko Valim e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada Alfabetização Audiovisual no Ensino de História: reflexões a partir de uma oficina para professores dos anos finais da rede municipal de Palhoça. Cujo objetivo é discutir a potência dos audiovisuais no ensino de História, mediante análise de narrativas filmicas brasileiras.

Esse trabalho será desenvolvido por meio de algumas estratégias de pesquisa qualitativa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Ao participar desta pesquisa o(a) Senhor(a) não terá nenhum gasto e contribuirá para que o estudo possa estimular a pesquisa na área de Educação.

Para garantir o anonimato e sigilo das informações, você não será identificado e ficarão sob minha guarda, sendo utilizado apenas para esse estudo, sem qualquer divulgação de sua identidade, para certeza de manutenção do sigilo. Se você necessitar mais esclarecimentos ou, durante o estudo, não quiser mais fazer parte do mesmo, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo no endereço e telefones abaixo. Nesses termos, tendo sido devidamente esclarecido(a), consinto livremente em participar do estudo proposto e concordo com a divulgação pública dos resultados.

Assinatura do(a) Participante e Contato opcional

Em caso de necessidade, contate com: Ricardo Lorenzo Schmidt pelo telefone (48) 98401-1191 e pelo e-mail: lorenzors@gmail.com